*Светлой памяти учителей наших*
*Юрия Константиновича Бабанского и*
*Владимира Сергеевича Ильина*
*посвящаем*

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Данная книга посвящена педагогическим проблемам развития индивидуальности человека, как взрослого, так и ребенка. Какова основная идея пособия? Основной, системообразующей категорией традиционной педагогики является категория личности. А главным принципом – всестороннее ее развитие. При этом под личностью понимается устойчивая система социально значимых черт – тех, которые ожидает от нее общество. Задачей же воспитания является навязывание, привитие молодому поколению этих самых черт. Насколько результативно такое воспитание, показал недавний его опыт – что осталось от «убеждений» и т.п., когда были сняты идеологические ограничения? Человеческое в человеке далеко не исчерпывается личностными качествами. Есть еще индивидуальность и индивидуальные качества. Современная педагогика, делая акцент на воспитании только личности, упускает самого человека, его неповторимость и уникальность. Чтобы преодолеть данный пробел в педагогике, необходимо уделить должное внимание проблемам формирования индивидуальности человека, ориентировать общество на развитие не только личностных качеств, но и индивидуальных.

К настоящему времени, считают философы (Н.С. Розов и др.), уже можно назвать общепризнанной идею определенного баланса между главными составляющими образовательного отношения – источниками обоснования образования. Сохраняется линия традиционалистского, классического направления

(ориентация на мир образцов – Культуру), линия социально-нормативного, социально-прагматического, идеологического направления (ориентация на Общество) и линия либерального, экзистенциального, индивидуально-прагматического направления (ориентация на Индивида). Каждая линия, выдерживая и отстаивая свою доминанту, уже не может не признавать значимость оснований других линий. Наряду с указанными линиями, многими учеными осознается необходимость других основополагающих элементов – это стремление человека к максимальному выживанию всего человечества, забота об экологии человека, об экологической среде обитания человеческой цивилизации.

Принимая и развивая эти положения, в основу курса педагогики, ориентированной на каждого человека, а не только на профессионального педагога, целесообразно положить идею человековедческой направленности педагогического мышления, идею формирования человеческого в человеке, а не только и не столько личности и личностных качеств. Поэтому в педагогические цели необходимо включить наряду с воспитанием личности и развитие индивидуальности и ввести в курс педагогики материал о формировании индивидуальности человека.

Эта книга о развитии человеческого в человеке, о развитии его индивидуальности. Не надо только путать индивидуальность и индивидуализм. Один из распространенных критериев (по Д. Майерсу), по которым могут различаться культуры, основан на том обстоятельстве, что система ценностей, принятая в том или ином обществе, ставит на первое место индивидуальный самоконтроль и личные достижения либо обязательства общественной солидарности.

Для индустриально развитого западного общества характерны ценности индивидуализма. Оно отдает предпочтение самостоятельности и личному благополучию в ущерб социальной идентичности. Западные книги и кинофильмы зачастую превозносят непреклонного индивидуалиста, который старается удовлетворить прежде всего свои собственные интересы, вме-

сто того, чтобы оправдать чьи-то ожидания. Индивидуализм процветает в условиях изобилия, социальной мобильности, урбанизма и интенсивного воздействия средств массовой информации. В азиатских культурах и вообще в странах третьего мира больше ценится коллективизм. Наивысший приоритет люди приписывают целям и благополучию своих групп – семейных, клановых и пр. В книгах и кинофильмах прославляются те, кто, поборов искусы эгоизма, постоянно помнят, кто они такие, и неукоснительно исполняют свои общественные обязанности. Обычно коллективизм процветает там, где люди постоянно сталкиваются со всеобщими бедствиями.

В индивидуалистических культурах родители и школа учат детей независимости и самостоятельному мышлению. Сразу же после рождения родители начинают воспитывать в детях независимость. Школа учит ребенка определять свои собственные ценности и думать самостоятельно. В молодые годы индивидуалисты мечтают о независимости и стремятся отделиться от своих родителей, которые в свою очередь отделились от своих. Если вы являетесь носителями западной культуры, то, скорее всего, воспринимаете все это как должное. Если же вы живете в Азии, вас, вероятно, покоробит подобный индивидуализм, и вы предпочтете учить детей ценностям коллективизма и взаимопомощи. Вы также сохраните большую семью, заботясь о престарелых родителях.

У коллективистов могут быть установлены взаимоотношения с меньшим количеством людей, но эти взаимоотношения глубже и длятся они дольше. В коллективистских культурах отношения «работник – работодатель» отмечены взаимной лояльностью. Ценя социальную солидарность, люди стараются поддерживать гармонию, демонстрируя взаимное уважение и позволяя другим «сохранять лицо», избегают конфронтации. Коллективисты судят о человеке по его групповой принадлежности, поскольку для них важна социальная идентификация.

Индивидуалисты осторожно относятся к стереотипам и стараются не судить о людях по их положению и занятию. Носите-

ли индивидуализма также, конечно, склонны к предвзятости, но основана эта предвзятость, как правило, на очевидных персональных атрибутах, таких как физическая привлекательность. И наконец, индивидуалисты склонны объяснять поведение людей их индивидуальными особенностями.

Каждая культура имеет свои преимущества и недостатки. В конкурентном индивидуалистическом обществе люди имеют больше личной свободы, больше гордятся своими личными достижениями и менее связаны ожиданиями окружающих. Но в качестве расплаты за это – больше случаев одиночества, самоубийств и стрессовых расстройств, депрессии, чувства бессмысленности существования, возникающего прежде всего тогда, когда у человека нет большей привязанности, чем он сам.

Культуре коллективизма, очевидно, больше подходит педагогика коллектива, педагогика личности, и, наоборот, культуре индивидуализма в большей степени соответствует педагогика индивидуальности. Индивидуальность есть та грань человека, которая отличает его от животного и социального мира, это понятие отражает систему сфер человеческого сознания, субъективный его мир. Под развитием индивидуальности человека авторы понимают развитие всех его сфер: интеллектуальной, мотивационной, волевой, эмоциональной, предметно-практической, саморегуляции и экзистенциальной. Индивид, у которого развита индивидуальность, полностью опирается и надеется на свои силы, он не только свободный, но и самостоятельный человек.

Наше исследование показало, что в новых условиях принцип индивидуализма получает новое осмысление. Он означает аксиологическую направленность на индивидуальное развитие человека, ребенка в частности, как на цель и на общечеловеческие ценности как основные координаты современного образования. Новейший аксиологический подход заключается в отказе от *противопоставления индивидуализма коллективизму.* Индивид, принимая ценность собственной независимости и свободы, должен признавать и ценность самого сообщества, в котором

живет. Ему необходимо соединить принципы индивидуализма и коллективизма в интегрированный императив своего существования в социуме (92, с. 39).

Каково содержание книги? Пособие состоит из четырех частей. В первой изложены общие вопросы педагогики индивидуальности: проблемы, стоящие перед школой и учителем, подход к их решению: рассматриваются понятия «личность» и «индивидуальность», «педагогические цели» современной школы. Во второй части обсуждается сущность индивидуальности человека – концепция развития семи основных его сфер. Рекомендации, изложенные в ней, ориентированы на формирование индивидуальности школьника, но они в равной степени могут быть полезны и самому учителю, как и любому взрослому человеку, – для саморазвития его индивидуальности. В третьей части рассмотрены вопросы формирования индивидуальности школьника и студента в процессе учебной деятельности. Четвертая часть посвящена научно-методическому обеспечению предлагаемого пособия, которое может быть составной частью курсов педагогики и психологии, читаемых в университетах и педагогических вузах.

Психологическая и педагогическая науки – это сгусток многовекового опыта образования подрастающих поколений, это результат многолетних исследований закономерностей развития и формирования человека. Поэтому естественно заимствование авторами идей и положений других ученых. Форма учебного пособия не требует строгого цитирования, в связи с этим просим прощения у тех авторов, чьи мысли и положения мы так или иначе использовали, не всегда строго ссылаясь на них. Но тем не менее все эти авторы и их труды указаны в списке рекомендуемой литературы, приведенном в конце книги. Поскольку многие современные идеи нельзя связать с каким-либо одним источником, мы не стремились подкрепить каждое положение обращением к конкретным авторитетам. При подготовке пособия использованы исследования отечественных и зарубежных ученых, а также работы и материалы собственных исследова-

ний и тридцати наших аспирантов. Авторы не стремились дать исчерпывающий обзор литературы по данным проблемам, вместо этого дано представление о самих проблемах, которые значимы в настоящее время.

Экспериментальная проверка предлагаемой концепции педагогики индивидуальности была организована нами совместно с сотрудниками и аспирантами Г.Н. Беловой, Л.С. Глушковой, М.В. Гончар, В.Л. Гороховой, Л.В. Грошевой, Г.Г. Даниленковой, И.И. Каждан, Н.В. Клемешовой, Н.В. Ковалевой, Г.Г. Корсаковой, О.Е. Лисейчиковым, Е.Е. Лушниковой, Д.М. Мамиевым. Е.Л. Матовой, А.В. Назаретовой, А.Н. Николаевым, С.Г. Палий, А.В. Прошкиной, Н.Ш. Сабировым, Н.В. Самсоновой, А.А. Суслиной, Н.В. Тамарской, Н.А. Тучинской, Г.С. Хархановой, М.А. Чоклей, А.В. Шершневой, С.Г. Шпилевой

Авторы выражают сердечную благодарность профессорам Н.К. Сергееву (Волгоградский государственный педагогический университет) и М.И. Рожкову (Ярославский государственный педагогический университет) за советы и замечания, направленные на совершенствование содержания книги. Особо благодарим профессора Волгоградского государственного педагогического университета А.М. Саранова за активное внедрение идей педагогики индивидуальности в практику школ и вузов Волгограда и Волгоградской области. Выражаем также признательность педагогам Волгограда, Казани, Калининграда, Костромы, Кургана, Нижнего Новгорода, Самары, Ярославля, откликнувшихся и признавших идеи педагогики индивидуальности.

# Часть первая
# ВВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИКУ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

## Глава 1. ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИКИ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

### 1.1. Почему педагогика индивидуальности считается наукой?

Психологическая и педагогическая науки немыслимы без опоры на знания о психике и закономерностях психического развития человека. В то же время психология в значительной мере теряет свое прикладное значение без выхода на практическую деятельность любого человека, а не только педагога. Тесная связь психологии и педагогики естественна в своей сути. Объединение этих наук, как это сделано в спорте, в педагогике вполне оправдано, когда речь идет о практическом использовании психологии в педагогических целях. Их интеграция в прикладном плане образует новую науку – педагогику индивидуальности, являющуюся производной психологии и педагогики. Педагогика индивидуальности есть применение теоретических принципов психологии к практике жизнедеятельности человека. Ее задача: раскрыть, каким образом достижения психологии можно применить по отношению к своему психическому здоровью и своей профессиональной деятельности. Такого подхода, когда путем слияния достижений психологии и педагогики, общие задачи педагогики решаются с использованием психологического инструментария воздействия на человека, придерживаются как отечественные, так и зарубежные исследователи.

Является ли педагогика индивидуальности наукой? Чтобы ответить на этот вопрос, воспользуемся алгоритмическим методом доказательства: для того, чтобы что-то доказать, нам требуется две операции – вычленение и сличение, следовательно, чтобы доказать, что педагогика – это наука, требуется вычленить признаки науки и признаки педагогики, а потом сличить

эти признаки. Подобный алгоритм полезно применять всегда, когда мы применяем доказательство. В энциклопедическом словаре указаны признаки науки: 1) возникает из потребностей общества; 2) имеет свой предмет исследования; 3) наличие собственного категориального аппарата; 4) у каждой науки имеются свои методы исследования; 5) всякая наука представляет собой итог, совокупность, систему достоверных и обобщенных знаний об объективных законах развития природы.

Соотнесем названные признаки науки с признаками педагогики индивидуальности.

1. Для того чтобы человек как индивидуальность прогрессировал, он должен овладевать психологической культурой. Для этого нужно передавать такую культуру все новым и новым поколениям. Актуализация потребности каждого человека в психолого-педагогических знаниях обусловливает выделение области науки – педагогики индивидуальности как науки о развитии и саморазвитии (формировании) психических качеств человека на всех возрастных этапах его развития. Возникновение педагогики индивидуальности обязано потребностям общества и каждого человека.

2. Педагогика индивидуальности имеет свой предмет: формирование и развитие индивидуальности человека как особая функция общества. Предметом педагогики индивидуальности является исследование сущности развития и формирования индивидуальности человека и определение на этой основе процесса его социализации как специально организованного педагогического процесса.

3. Педагогика индивидуальности имеет свой категориальный аппарат: к числу основных понятий (категорий) относятся социализация, развитие, формирование, индивидуальность, личность.

**Социализация** – это развитие человека на протяжении всей его жизни во взаимодействии с окружающей средой, предполагающее усвоение и воспроизводство социальных норм и куль-

турных ценностей, а также саморазвитие и самореализацию личности в том обществе, к которому она принадлежит. Этот процесс происходит в условиях стихийного взаимодействия человека с окружающей средой, а также в ходе целенаправленного, педагогически организованного воспитания. Суть социализации состоит в том, что она формирует человека как члена того общества, к которому он принадлежит. Социализация – это двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей; с другой стороны, процесс активного воспроизводства системы социальных связей индивидом за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду[1]. В процессе социализации человек выступает и как ее объект, и как субъект. При этом эффективность этого процесса определяется соотношением целей человека, общества и государства.

В педагогике индивидуальности наряду с социализацией широко используют такие понятия, как «развитие» и «формирование». Как соотносится понятие «социализация» с этими категориями?

**Развитие** – это изменение, представляющее собой переход качества от простого ко все более сложному, от низшего к высшему; процесс, в котором постепенное накопление количественных изменений приводит к наступлению качественных изменений. Являясь процессом обновления, рождения нового и отмирания старого, развитие противоположно регрессу, деградации. Источником и внутренним содержанием развития является наличие противоречий между старым и новым.

Когда говорят о развитии, предполагают изменение биологического (организм), психического (индивидуальность) и социального (личность) в человеке. В педагогике индивидуальности под развитием понимается, прежде всего, развитие индивидуальности человека.

---

[1] См.: *Андреева Г.М.* Социальная психология. М.; 1994. 241 с.

В педагогике индивидуальности широко используется термин «формирование» (формирование интеллектуальной, мотивационной и других сфер, формирование коллектива, формирование личностных качеств, формирование характера и пр.).

**Формирование –** придание определенной формы. Это непедагогическое (межнаучное) понятие. Что касается обучения, то его цель – изменить индивида.

Сказанное ранее позволяет следующим образом соотнести упомянутые категории. Развитие, согласно словарю по психологии[2], определяется как «процесс формирования ... в результате его **социализации и воспитания**». Понятие «формирование» здесь имеет условный смысл, в зависимости от рассматриваемого механизма – воспитания или социализации, которые отличаются по признаку стихийности воздействия на человека различных обстоятельств жизни в обществе (социализация) или целенаправленности формирования знаний (обучение), личности (воспитание), индивидуальности (развитие). Это означает, что обучение, как и воспитание, и формирование являются факторами развития, а в итоге социализации человека. Поэтому социализация – самое широкое понятие, включающее влияние стихийных обстоятельств жизни и процесс целенаправленного педагогического формирования индивида (обучение, воспитание, развитие).

Таким образом, категория «социализация» включает обучение учащегося, развитие его индивидуальности и воспитание личности, но не исчерпывается ими (кроме педагогических она включает ряд макро-, мезо- и микрофакторов). Обучение, развитие и воспитание воздействуют на один и тот же предмет (индивида) с одной и той же целью – полной его реализации в обществе, однако развитие обращено к тому, что уже присуще индивиду, а воспитание и обучение – к тому, чего у него нет, но что дано в культуре, в общественной морали, в нравственных

[2] См.: Психология: Словарь / Под ред. А.В. Петровского. М., 1990. С. 331.

нормах и нравственных качествах людей. Личностные качества и индивидуальные дополняют друг друга, поэтому в педагогике исследуются и воспитание личности, и развитие индивидуальности, и обучение как процесс передачи культуры (социального опыта). Воспитание как бы обрамляет развитие, придает качествам индивида нравственный вектор. В своем единстве обучение, развитие и воспитание составляют сущность онтогенеза личности и результат целенаправленной социализации индивида. Категории «индивидуальность» и «личность» мы рассмотрим ниже.

4. Педагогика индивидуальности применяет методы исследования, используемые в психологии и педагогике, – совокупность приемов и операций, направленных на изучение педагогических явлений и решение разнообразных научно-педагогических проблем с применением психологических методов. Выделяют теоретические и эмпирические методы исследования, методы математической статистики. Теоретические методы включают анализ предмета и проблем педагогики, деятельностный, личностный и целостный подходы, системный анализ, моделирование, сравнительный, исторический анализ и др. Рассмотрим особенности отдельных методов.

**Деятельностный подход.** Если личность и индивидуальность человека формируются и проявляются в деятельности, то педагогические явления и процессы необходимо изучать в логике целостного рассмотрения всех основных компонентов деятельности: ее потребностей, мотивов, целей, действий, операций, способов регулирования, контроля и анализа достигаемых результатов. Деятельностный подход ориентирует на исследование учебной деятельности школьника, студента, профессиональной деятельности учителя, преподавателя вуза, на выявление их структур, условий формирования, типов ориентировочной основы действия и т.д. Данный метод позволяет выявить возможности формирования индивидуальных способностей и личностных качеств школьников, студентов, учителей в различных видах деятельности.

**Личностный подход** учитывает, что все внешние педагогические влияния всегда действуют опосредованно, преломляясь через внутренние условия личности и индивидуальности человека (его психические и личностные свойства), опираясь на его активность (самовоспитание, саморазвитие, самоорганизацию, самообразование, саморегуляцию, самоуправление). Личностный подход ориентирует на формирование ценностного отношения к ребенку как человеку, а этот тезис, в свою очередь, требует исследования условий развития человеческого в человеке, изучения механизмов самореализации, саморазвития, саморегуляции, социальной самозащиты, адаптации человека к социальным условиям, его интеграции в общество, с одновременной автономизацией от него.

Данный метод направлен на выявление возможностей становления самобытного личностного образа, развития сущностных сил человека, взаимодействия индивида с людьми, природой, культурой, цивилизацией. Данный метод предусматривает исследование номенклатуры целей личностного саморазвития, выявление специфического содержания образования, на основе которого развиваются личностные качества и основные сферы индивидуальности (интеллектуальная, мотивационная, эмоциональная, волевая, предметно-практическая, экзистенциальная, саморегуляции).

**Системный подход** (или **метод системного анализа)** требует рассматривать все явления и процессы в их взаимной связи. Данный метод ориентирует на рассмотрение педагогических явлений с точки зрения таких категорий, как «система», «отношение», «связь», «взаимодействие».

Системой, как известно, называется упорядоченное определенным образом множество элементов, взаимосвязанных между собой и образующих некоторое целостное единство. Связь означает установление общего, единение. Связь – это то, что объединяет в единое целое различные элементы системы. Связь (зависимость, обусловленность) есть такое отношение между объектами, когда изменение одного из них соответствует изме-

нению другого, и при отсутствии изменений одного отсутствуют соответствующие изменения другого. Категории «связь» и «отношение» связаны друг с другом, однако понятие «отношение» гораздо шире, чем связь. Связь является разновидностью отношения. Чтобы установить связи, необходимо наличие хотя бы двух условий: 1) способность элемента устанавливать связь с другими элементами – так называемая контактная способность; 2) наличие у элемента направленности воздействия на другие элементы.

Применение системного подхода (системного анализа) позволяет вычленить элементы индивидуальности и определить ее состав как системы; определить способ, при помощи которого элементы связаны между собой – характер связей, то есть выявить структуру системы; ее характер (статическая, динамическая); определить системообразующие, доминирующие факторы; установить уровень целостности системы; изучить взаимодействие системы с внешней средой; выявить функции системы.

**Целостный подход к педагогическим явлениям.** Целостность явления представляет собой некоторое его совершенство, высокий уровень развития. Целостность – это определенная качественная полнота, внутреннее единство рассматриваемого явления. Целостность определяется философами как скоординированность всех элементов системы, ее завершенность, результативность, как совершенство всех ее компонентов и системы в целом, как качественная ее определенность, взаимообусловленность всех свойств, взаимосвязанность, особый тип взаимодействия. Из данных определений видно, что метод целостного подхода к педагогическим явлениям представляет ни что иное, как метод системного анализа, применяемый в педагогических исследованиях.

Целостный подход в рассмотрении индивидуальности человека проявляется в вычленении ее основных сфер, в реализации условий эффективного их развития, создании условий для развития как отдельных сфер и качеств индивида, так и человека в

целом. Данный метод нацеливает на самосовершенствование каждым человеком не отдельных сфер и качеств личности, а на саморазвитие индивидуальности в единстве с самовоспитанием личности.

К эмпирическим методам относятся методы педагогических и психологических измерений (анкетирование, шкалирование, тестирование и др.), наблюдение, беседы и интервью, педагогический консилиум, эксперимент.

5. Педагогика индивидуальности имеет собственное содержание: разработанную систему педагогических целей, систему диагностических средств, средства формирования индивидуальности, закономерности и принципы развития и формирования индивидуальных качеств человека и его индивидуальности в целом. Это система работоспособных, оправдавших себя на практике, прошедших проверку жизнью психологических и педагогических положений, категорий и принципов, объективно и доказательно отражающих сущностные процессы развития индивидуальности человека.

Таким образом, педагогика индивидуальности представляет собой область науки, образующуюся на стыке психологии и педагогики, включающую проблемы психологии (закономерности и механизмы развития индивидуальности) и педагогики (управление развитием индивидуальности, средства и условия ее формирования). В чем ее отличие от точных наук? Вспомним А.А. Фета: «...сияла ночь, луной был полон сад». Как это явление попытается объяснить физик – представитель точной науки? Он поинтересуется: в какой фазе была Луна, какое было время года, какова была освещенность и сила света и т.п. То есть он точно объяснит явление, но что останется от поэзии Фета? Педагог-психолог же спросит про чувства, которые испытывает каждый из нас, и поможет понять то, что хотел сказать А.А. Фет.

Педагогика индивидуальности – наука, но это не точная наука, а гуманитарная – в отличие, например, от физики. Нужно видеть различные функции науки. Педагогика индивидуально-

сти является составной частью педагогики. По самой своей сути педагогика индивидуальности – наука интегративная. В ней синтезируются взгляды разных наук – педагогики, психологии, социологии, этики, эстетики и др. Она дает знание о сущности педагогических явлений и определяет оптимальные пути достижения педагогических целей.

Функциями педагогики индивидуальности являются:

– оценка роли и места индивидуальности человека. Так, современное общество все более зримо переходит к осознанию того, что человеческая жизнь – высшая ценность в мире, а система образования должна быть адаптирована не только к потребностям государства, но и к растущим образовательным, социокультурным и духовным запросам каждого человека;

– исследование психологических и педагогических средств и условий развития и формирования индивидуальности человека, основных его сфер;

– педагогизация всех сторон жизни человека и общества, интеграция педагогики с общественными, естественными и психологическими науками, отражающими триединство природы, общества и человека;

– разъяснение того факта, что успех каких бы то ни было преобразований, реформ и инноваций в решающей мере зависит от индивида, от его общего развития, профессионального мастерства, творческого отношения к делу, индивидуальных способностей.

Какие объекты попадают в сферу педагогики индивидуальности? Можно выделить следующие основные объекты:

1. Индивидуальность человека, его сущностные характеристики в аспекте образовательной, самообразовательной и самовоспитательной деятельности; цели образования с учетом потребностей человека на различных этапах его жизненного пути.

2. Система и процесс социализации человека; содержание, методы, средства и организационные формы образовательной деятельности, ориентированные на достижение социально и личностно детерминированных целей образования.

3. Педагог (учитель школы, преподаватель вуза, воспитатель детских учреждений) и психолог как главные действующие лица любых преобразований в системе образования.

## 1.2. Развитие индивидуальности как педагогическая задача

Как известно, советская педагогика и педагогическая психология сделали, в силу ряда причин, существенный крен на формировании знаний и воспитании личности. Но уже в начале шестидесятых годов нашего века исследователи обнаружили тот факт, что, например, начальное обучение не влияет сколько-нибудь на общее развитие детей. Л.В. Занков писал: «Наши наблюдения и специальные обследования... свидетельствуют о том, что достижение хорошего качества знаний и навыков в начальных классах не сопровождается существенными успехами в развитии учащихся»[3]. Слабое влияние обучения, и не только в младших классах, на развитие учащихся связано с тем, что школа была нацелена на удовлетворение потребностей прежде всего государства. И до сих пор в центре ее внимания стоят две проблемы: формирование знаний и воспитание личности. Что же тут плохого? – спросит читатель. Дело в том, что любая мысль становится абсурдной, если ее довести до крайности. Как говорили еще древние, разница между лекарством и ядом состоит лишь в дозе. Везде хорош только оптимум, а не максимум. Но государство до сих пор включает в программы и учебники преимущественно такие знания, которые значимы для общества в целом, но не очень нужны отдельному человеку. Принцип связи обучения с жизнью в этом случае понимается крайне односторонне: как связь обучения с жизнью общества. Но в понятие «жизнь» включается не только жизнь общества в целом, но и каждого индивида. Согласитесь: общество и отдельный человек – величины несоизмеримые. То, что полезно

[3] *Занков Л.В.* О начальном обучении. М., 1962. С. 24.

для общественной жизни вообще, может быть совершенно ненужным в жизни отдельного человека. Сегодняшняя же школа сплошь и рядом дает учащимся много таких знаний, которые после завершения учения не находят никакого применения. Наши школьники не понимают, зачем им нужна такая масса знаний по математике, физике, химии, биологии и др. Где и когда они могут пригодиться? Известно, что уже через год после окончания школы ее выпускник теряет 85% объема знаний, причем подавляющая часть из них вообще никогда не понадобится в жизни. Оторванность обучения от жизни ребенка – основное противоречие традиционной школы, главная причина отчуждения от нее ребят, потери интереса к учению. Для привития детям положительных мотивов учения есть только один путь – максимальное приближение школьного образования к их жизни, к потребностям и интересам конкретного человека. Ученик не абстрактный сосуд, который нужно наполнять знаниями, он и не безликое существо, бездумно выполняющее те или иные идеологические установки. Это прежде всего индивидуальность, у него есть свой кругозор, свое понимание добра и зла, свое отношение к миру. Но индивидуальностью человек не рождается, а становится ею в ходе своей жизни, в результате воспитания и самовоспитания. Об индивидуальности можно говорить тогда, когда человек осознает уникальность себя и своей жизни и, чувствуя свою неповторимость, сам реализует свое будущее, чтобы как можно более полно раскрыть свои возможности. А это требует как понимания самого себя и активного отношения к своей жизни, так и предоставление обществом возможностей для самостоятельного выбора целей и средств жизнедеятельности. Созданная человечеством культура индивидуальной жизни и опыт решения возникающих здесь проблем во многом неизвестны воспитаннику отечественной школы.

Встанем на позицию школьника и спросим: зачем нужна школа ребенку? Очевидно, что школа нужна человеку для того, чтобы помочь ему научиться достойно жить, наконец, научить-

ся выживать в этом для многих суровом мире, но для этого одних знаний, направленных на познание в основном внешнего мира, недостаточно. В настоящее время от образования ожидают подготовку людей с высоким уровнем общего развития, с умением принимать самостоятельные решения, с готовностью к переучиванию, приобретению новых знаний, с умением работать в группе, коммуникабельных. К тому же, как отмечают философы, появились и новые условия: необходимо быть готовым не только к обновлению знаний, но и к обновлению мировосприятия, мировоззрения, к смене взглядов. Но педагогика и школа продолжают попытки найти нужные, оптимальные с точки зрения культуры знания. «А знания между тем обесценились, вернее, эффективно выведены за пределы человека, в искусственные устройства, в общедоступную (в ближайшей перспективе) мировую компьютерную память»[4]. Уже сегодня через Интернет (международные сети) можно получить необходимую информацию из любой точки земного шара. Поэтому традиционное российское образование, если исходить из современных мерок, нельзя назвать сколько-нибудь гуманным, поскольку оно не раскрывает у многих детей истинные возможности их развития, возможности формирования их индивидуальных способностей. Подлинно гуманным образование станет только тогда, когда оно приобретет развивающий индивидуальность характер.

Следовательно, тенденции развития образования таковы, что необходимо создавать условия для получения каждым человеком информации, с тем чтобы он смог получать необходимые ему знания (передавать социальный опыт – культуру), помочь ему в раскрытии его внутренних потенций, в движении по пути самореализации, необходимо также уделить внимание его общему развитию – формированию его индивидуальности. Поэтому в основу педагогики индивидуальности необходимо положить идею человековедческой направленности педагогического мышления, идею формирования человеческого в человеке.

---

[4] *Розов Н.С.* Философия гуманитарного образования. М., 1993. С. 72-74.

Известный отечественный ученый, педагог В.С. Ильин, обращал внимание на важность того, какие и как формируются сферы психического мира человека, взаимодействие которых образуют грани его разносторонности и индивидуальности. Это очень важное положение до сих пор не учитывается в работе учителями. Человеческое в человеке далеко не исчерпывается личностными качествами. Есть еще индивидуальность и индивидуальные качества. Таким образом, традиционная педагогика, делая акцент только на формировании знаний и воспитании личности, упускает самого человека, его индивидуальность, неповторимость и уникальность. Чем же отличается личность от индивидуальности? Рассмотрим этот вопрос.

## 1.3. Соотношение понятий «индивидуальность» и «личность»

В трудах многих ученых часто говорится о личности, но понимают они ее очень широко или под личностью имеют в виду индивидуальность человека. Но еще С.Л. Рубинштейн утверждал, что «**индивидуальные свойства личности** – это не одно и то же, что **личностные свойства** индивида, то есть свойства, характеризующие его как личность»[5]. Чем же личность отличается от индивидуальности?

Рассмотрим пример, приведенный Ю.М. Орловым в его книге (99). Он описывает две ситуации. Когда Степан, муж Аксиньи (в романе Шолохова «Тихий Дон»), вернувшись с военной кампании, узнает, что все жители станицы знают о связи его жены с Григорием, то его стыд за нее и за себя получает традиционные формы выражения в виде длительного гнева и палачества, что в общем является обыкновенным и одобряемым сообществом, в особенности женщинами, способом реагирования. В этой ситуации Степан поступает так, как ожидает от него общество: он подчиняется традициям казачества, следует этим традициям – он является личностью, так как соответствует

[5] *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей педагогики. М., 1973. С. 253.

культуре, традициям данного общества. Ю.М. Орлов приводит аналогичную ситуацию, произошедшую в его детстве: «Я помню из детства случай в нашей деревне, когда кузнец Василий, вернувшись с заработков, получил от блюстительницы морали, которую довольно часто бил муж, известие о неверности своей жены. Дальше все произошло так, как предписывает мораль идиотизма деревенской жизни. Вся деревня с удовлетворением слышала вопли истязаемой женщины и ругань разъяренного кузнеца, который по традиции пользовался вожжами. Я дружил с сыном этой женщины, и нам было по семь лет. Однажды я спросил его, любит ли он отца или боится. Он мне ответил, что не боится и любит. Я был удивлен и заметил: «Как его можно любить, если он так бил твою маму? Он, наверное, и тебя бьет?» На это мой друг по большому секрету сообщил: «Не бил он мамку! Когда приехал, я из-за перегородки слышал, как они разговаривали. Папка ей сказал, что он ни одному слову не верит. Но отругал ее, что повод для сплетен дает. Потом он сказал: «Кричи вовсю, как будто я тебя бью, и причитай, что больше не будешь!» Опосля он заорал, как будто его режут, выбежал во двор, заматюгался, стал мамку ругать, схватил вожжи, бегал по двору, всю скотину перепугал, аж бараны разбежались по всему двору, стал хлопать дверями, а мамка все кричала. После этого они перестали и стали тихо смеяться. Только ты никому не говори, мне мамка сказала, чтобы я не говорил никому» (99, с.168). В чем смысл второй ситуации? Кузнец, если смотреть на его поведение с точки зрения традиционного деревенского сообщества, не был личностью, так как он обманул общество и не поступил в соответствии с его традициями. Кем же он был и почему он так поступил? Он просто любил свою жену! Этого оказалось достаточно, чтобы быть на уровне ненасилия. Притом он, как видно, с развитым чувством человеческого достоинства и поэтому имел иммунитет против насильственного программирования своего поведения со стороны уважаемого деревенского сообщества. Он был индивидуальностью! Он сохранил человеческое в себе.

Вывод из этого примера заключается в том, что человек, живя в обществе, настолько подчиняется культуре, обычаям, традициям, настолько социализируется, настолько бездумным становится иной раз его поведение, что он зачастую теряет свой человеческий облик – теряет индивидуальность. Как видим из этого примера, индивидуальность и личность не одно и то же – это две стороны человека.

Французский философ Люсьен Сэв[6] утверждает: личность есть живая система отношений между поведениями, отношений в конечном итоге общественных, но которые всегда связаны с человеческим поведением и выступают как поведение. Личность определяется тем, насколько включена индивидуальная деятельность в социальный мир отношений. Личность – это система отношений: дружеских, любовных, семейных, производственных, политических и т.д., а они, в свою очередь, определяются общественными отношениями. Личность есть сложная система социально значимых актов, проявление способностей в социальном мире. Поэтому основная функция личности – это развитие своих способностей.

Индивидуальность (от лат. individuum – неделимое, особь) – неповторимое своеобразие психики каждого человека, осуществляющего свою деятельность в качестве субъекта развития общественно-исторической культуры (см: Психологический словарь). Но сама по себе неповторимость не является сущностным свойством индивидуальности. Г. Гегель отмечал, что представление об индивидуальности как о неповторимости является формальным и оказывается за пределами науки. «Отдельные души – писал он, – отличаются друг от друга бесконечным множеством случайных модификаций. Но эта бесконечность представляет собой род дурной бесконечности. Своеобразию человека не следует поэтому придавать чрезмерно большого значения»[7]. Представляется, что указания на единичность и неповторимость человека выделяют внешние стороны

---

[6] См.: *Сэв Л.* Марксизм и теория личности. М., 1972.

[7] *Гегель Г.* Энциклопедия философских наук: В 3 т. М., 1977. Т. 3. С. 74.

индивидуальности. Человек многогранен: в нем есть и животное начало (организм), и социальное (личность), но в нем есть и чисто человеческие качества (индивидуальность). Индивидуальность – это то, что отличает человека от животного и социального мира. Индивидуальность дает возможность проявиться человеку как свободному, независимому существу (И. Кант). В индивидуальности человека скрыт источник его деяний. Индивид, у которого развита индивидуальность, полностью опирается и надеется на свои силы, он не только свободный, но и самостоятельный человек. Человеческая индивидуальность рассматривается как высокий уровень развития человека в онтогенезе. Такого индивида К. Роджерс назвал «полноценно функционирующим человеком» для обозначения людей, которые используют свои способности и таланты, реализуют свой потенциал и движутся к полному познанию себя и сферы своих переживаний. Индивидуальность определяется основными ее сферами: интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, предметно-практической, саморегуляции и экзистенциальной (подробнее о них см. ниже).

Личностные качества и индивидуальные дополняют друг друга, поэтому в педагогических целях необходимо предусмотреть и воспитание личности, и развитие индивидуальности.

Что же должна развивать педагогика индивидуальности? Возможен общий ответ: ребенка, индивидуальность. Мы видим, что на этом общем уровне понятие развития может быть отнесено к самым разным объектам. Но далее следует вопрос, который поставит любой учитель: «Что же конкретно следует развивать в индивидуальности?» Ответить на этот вопрос намного сложнее. Очевидно, что развивать можно только то, что уже дано в той или иной мере и в отношении чего имеются определенные предпосылки к развитию. Таким образом, необходимо ответить на вопросы: что дано человеку от природы? в какой мере это данное развивается? как лучше развивать то, что дано? Иными словами, необходимо ответить на вопросы, что развивать в индивиде и как в процессе этого развития должна проявляться его индивидуальность. Уместно поставить и вопрос: а

все ли надо развивать? Да, в индивидуальности необходимо развивать все данные природой и перечисленные выше сферы. Но кроме них человек обладает и рядом или врожденных, или приобретенных качеств. Например, известно, что агрессивность является врожденным качеством. Необходимо ли развивать агрессивность у человека? На этот вопрос нет однозначного ответа. Таким образом, возможны ситуации, когда данное от природы качество следует развивать только в определенной мере и для определенных видов деятельности. Но при этом на смену требованиям развития встает требование ограничения и даже подавления тех качеств, которые социально неприемлемы. В какой мере и как педагоги имеют право на такую деформацию индивидуальности? Этот вопрос, как отмечают ученые (Б.И. Додонов, В.Д. Шадриков), в нашей этике, психологии и педагогике практически не обсуждался.

Деформация индивидуальности может проходить по нескольким направлениям: во-первых, это может быть развитие всех сфер в интересах ребенка; во-вторых, – развитие этих сфер в интересах общества и ребенка; в-третьих, – изменение их в интересах только общества (или государства), но не ребенка; наконец, в-четвертых, – их изменение в интересах определенных групп. Идеалам гуманистической педагогики соответствуют первые два направления. Первое направление предполагает достижение целей развития природных задатков в различных сферах человека, а второе – предполагает изменение этих сфер в соответствии с идеалами общества. Отсюда следует, что первое решает задачи развития индивидуальности, второе – воспитания личности.

Рассмотрение соотношения индивидуальности и личности позволяет конкретизировать связь человека и общества (коллектива и личности). Если человек и коллектив гармонируют между собой, то можно сказать, что личностные качества человека отвечают целям данного коллектива. Человек в этом случае является личностью. Но в другом обществе (коллективе) этот же человек может и не являться личностью, так как его

взгляды могут не отвечать целям другого общества. Следовательно, в зависимости от социальных ценностей, составляющих мораль и культуру общества, и соответствия этим ценностям мировоззрения и поступков человека он может быть личностью, но может ею и не быть, то есть личность является относительной характеристикой человека. В то же время индивидуальность человека во многом не зависит от того, в каком обществе (коллективе) находится человек. Его опыт, интеллект, сформировавшиеся сферы в данный конкретный момент не зависят уже от обстоятельств, поэтому индивидуальность во многом носит черты постоянства, в какой-то мере абсолютности. Поэтому когда говорят о подчинении личных (а точнее, индивидуальных) интересов общественным, то это не выдерживает испытания жизнью. Происходит разрушение и индивидуальности (оглупление и разрушение определенных сфер), и личности (конформизм). В целом, происходит дробление и того и другого: лицемерие, двуличие, двойная мораль, расхождение слова и дела. А такие следствия не нужны ни обществу, ни индивиду.

Соотношение личности и индивидуальности помогает понять связь воспитания и развития (в его педагогическом понимании). Общая социальная функция воспитания состоит в том, чтобы передавать из поколения в поколение знания, умения, идеи, социальный опыт, способы поведения. В этом общем смысле воспитание вечная категория, ибо оно существует с момента возникновения человеческой истории. Конкретная же социальная функция воспитания, конкретные его содержание и сущность изменяются в ходе истории и определяются соответствующими материальными условиями жизни общества, общественными отношениями, борьбой идеологий.

Воспитание в специальном педагогическом смысле есть процесс целенаправленного влияния на развитие личности, ее отношений, черт, качеств, взглядов, убеждений, способов поведения в обществе. Процесс воспитания осуществляется на всех возрастных этапах развития человека, а не только в детском возрасте. Развитие предполагает совершенствование психиче-

ских качеств, основных сфер человека – его индивидуальности. В последнее время (XX век) отечественная педагогика сделала большой перекос, сосредоточив все усилия на воспитании и не уделив должного внимания развитию индивидуальности. Это значит, что она односторонне решала проблему социализации человека.

*Вопросы и задания*

1. Раскройте предмет, функции и основные категории педагогики индивидуальности.
2. Почему необходимо развивать индивидуальность человека?
3. Назовите основные признаки индивидуальности и личности.
4. В чем суть проблемы развития индивидуальности человека?
5. Каждый ли, у кого есть индивидуальные особенности, – индивидуальность? индивидуалист?
6. Ответьте на вопросы: «Кто вы?», «Какой вы? ».

*Литература:* 3; 9; 11; 67; 71; 108; 118; 133 [8].

## Глава 2. ФОРМИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЦЕЛЬ

### 2.1. Педагогические цели современной школы

Педагогическим целям издревле уделялось постоянное внимание. Каждый ученый и педагог-практик стремился уточнить цели современной ему школы. Можно обнаружить два основных направления, по которым шла их разработка. Первое направление при разработке целей предусматривает, прежде всего, потребность общества, поэтому ученые разрабатывали

[8] Здесь и далее цифры означают номера работ из списка рекомендуемой и использованной литературы, приведенного в конце данного пособия.

требования к воспитанию ребенка, исходя из задач государства, общества, сословия. Представители этого направления требовали воспитания воина (Плутарх), гармонически развитого гражданина (Платон), гражданина-патриота (революционеры-демократы), всесторонне развитой личности (основоположники марксизма). Таким образом, разработка и обоснование педагогических целей производилась по ценностному, телеологическому признаку: высшей целью считается цель, более всего соответствующая потребностям общества и государства.

В основу второго направления исторически положен принцип природосообразности (В. Ратихий, Я.А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, К.Д. Ушинский). Развивая этот принцип в новых условиях, современные педагоги и психологи приходят к необходимости разработки экологической педагогики, поднимают проблему экологии ребенка (Ш.А. Амонашвили), гуманистической педагогики (К.Р. Роджерс, В.А. Сухомлинский). Это направление требует обратить внимание на самого человека, на его сущностные силы, на его целостность (Б.Г. Ананьев, В.С. Ильин), на индивидуальный смысл жизни (И.А. Ильин, В. Франкл), на самореализацию человеком своих сил и способностей (А. Маслоу, К.Р. Роджерс, Л.С. Рубинштейн), на его интегративные качества (А.Н. Леонтьев, П.М. Якобсон). Иначе говоря, разработка педагогических целей возможна и необходима по признаку существования и развития индивидуальных психических и личностных качеств. Обозначенные направления отражают объективные тенденции развития педагогики, поэтому разработка педагогических целей должна осуществляться в двух аспектах: с точки зрения объективно заданного социального заказа, отражающего общественные потребности в определенной личности и индивидуальности (телеологический аспект), и с точки зрения субъективно заданного, диктуемого особенностями и потребностями развития собственно человека (аспект существования). Отсюда главная цель современной школы – обеспечить каждому учащемуся возможность достойной и полноценной жизни в обществе. Для этого должен со-

блюдаться баланс трех полюсов оснований образования: Культуры, Общества и Индивида. Школа, таким образом, ориентируется и опирается на три рода ценностей: уважение к культурному наследию, ценности социальной интеграции и ценности индивидуального развития. Главная цель определяет направления ее достижения.

**Человек.** Школа – для ученика, она должна научить его быть человеком, для чего нужно добиваться гармоничного развития следующих сфер: интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, предметно-практической, саморегуляции и экзистенциальной. Необходимо формировать гуманное отношение к людям, к самому себе, умение разрешать межличностные и деловые конфликты ненасильственными методами, развивать человеческие качества, исключающие потребительство, вседозволенность, аморальность. В ходе достижения этой группы целей решаются проблемы развития индивидуальности, максимально возможного для школьника развития названных сфер, выбор подходящего для него типа профессиональной деятельности.

*Основные ориентации:* самоценность человеческой жизни, индивидуальность, духовная свобода и духовное достоинство, нравственный смысл жизни и деятельности человека, физическое и психическое здоровье.

**Семья.** Воспитание культуры семейных отношений: достойная жизнь в семье, поддержание здорового образа жизни в семье, возрождение лучших традиций семейного воспитания, подготовка школьника к самостоятельной семейной жизни, воспитание отношения к свободному времени как важной области развития школьника. В ходе достижения этой группы целей решаются следующие проблемы: установление правильных отношений в семье (с родителями, братьями, сестрами), выбор оптимального режима интеллектуальных, эмоциональных и физических нагрузок в семье, способы реакции на удачи и невзгоды в семейной жизни, оптимальные формы проведения свободного времени в семье и за ее пределами.

*Основные ориентации*: важность и необходимость семьи; культура взаимоотношений в семье (правовые, экономические, нравственные, половые и др. отношения); семейные традиции.

**Общество.** Формирование у школьника качеств, помогающих ему реализовать себя и как существо общественное, и как неповторимую индивидуальность; формирование гражданской позиции, уважительного отношения к законам, нормам социальной жизни и культуры, развитие умения общаться, сотрудничать, осуществлять сознательный выбор жизненного пути, воспитание бережного отношения к культуре и традициям своего народа, родного края. При достижении этой группы целей решаются проблемы: выбор образа жизни, образа личности, своего места в обществе, формирование приемлемой для себя и общества системы ценностей.

*Основные ориентации:* человек как главная ценность общества; его любовь и свобода; жизнь человека, природы, планеты; познание (информация, знание, истина); труд как средство существования и выживания, как источник познания, творчества, профессии; Отечество (свобода и демократия, мир и безопасность, национальное самосознание и национальная культура, добровольное выполнение гражданских обязанностей); красота (искусство, эстетика, красота духа и тела, красота труда, быта, природы); материальные ценности (вещи, деньги, капитал, частная и другая собственность).

**Человечество.** Формирование у школьника осознания себя как части человечества и природы, понимание нравственной ответственности перед человечеством и будущими поколениями за свою собственную деятельность по освоению природы, использованию научных открытий и техники, сохранению памятников истории и культуры. Формирование интерсоциальных качеств, основанных на общечеловеческих ценностях и обеспечивающих их утверждение в процессе жизнедеятельности. Прежде всего, это повышенная чувствительность к тому, что происходит в мире, небезразличное отношение к мировым проблемам, которые касаются каждого человека, это ответственность и активное участие в решении общечеловеческих про-

блем. В процессе достижения этой группы целей решается проблема определения своего личного отношения к таким последствиям деятельности человека, как войны, милитаризация, аварии, катастрофы и т.п.

*Основные ориентации:* экологическая культура, гражданское отношение к историческим, духовным и материальным памятникам культуры.

Отсюда главная задача педагогики индивидуальности – раскрыть закономерности формирования индивидуальных качеств человека и дать практические рекомендации, как это делать. В ее задачи входит раскрытие сущности и возрастных особенностей основных сфер человека, выявление специфики деятельности учителя по развитию индивидуальности школьника. Педагогика индивидуальности является составной частью общей педагогики. Общая педагогика за свою историю, обобщив опыт многих поколений, сформулировала ряд принципов, лежащих в ее основании.

Появление новой составляющей ее части – педагогики индивидуальности – предполагает появление **новых принципов.** К ним можно отнести:

– **антропологический принцип**: уважение к человеку, к его достоинству, к его интересам и потребностям. Этот принцип призывает нас изучать индивидуальность человека во всей ее полноте и способствовать развитию ее сущностных сил. Целостное человекознание – та область, в которой индивид найдет ответы на вопросы о том, что такое человек, в каких взаимоотношениях он находится с самим собой и окружающими. Знание человеком своего субъективного мира должно затронуть глубинную человеческую сущность;

– **принцип свободы** независимого развития человека. Начало и конец педагогики заключаются в том, что ребенок – человек, он имеет право самостоятельно реагировать на обстоятельства и поступать так, как он считает нужным, он имеет право на чувство собственного достоинства. Но его в то же время необходимо обучать свободе своей жизнедеятельности:

свободе в выборе целей и средств их достижения, свободе действия, свободе восприятия. Свобода рассматривается, с одной стороны, как самоценное, сложноструктурное личностное образование, с другой – как форма индивидуального бытия, как необходимое условие полноценного проявления и развития собственно человеческого начала в человеке;

– **принцип реальности человеческого бытия**: никто не может быть средством для блага другого, каждый сам добивается своих целей;

– **принцип самореализации**: дело не в «проектировке личности» (А.С. Макаренко), а в признании разносторонности человека и его способности самому определять свою жизнь, взгляды, деятельность и поведение. Педагог должен осознавать свою ответственность – сознавать свою роль помощника (а не руководителя) в развитии индивидуальности ребенка и действовать, прежде всего, в его интересах;

– **принцип мотивации**: становление целостной мотивации, а не только мотивации учения, содействует самосовершенствованию индивидуальности человека. Необходимо учитывать наличие у индивида не только мотивации познания, но и мотивации труда, достижения, мотивации аффилиации, мотивации самопознания и самосовершенствования, мотивации конфликта и др.;

– наконец, **принцип целостности:** необходимо формировать целостного человека (а не только личностные качества) – гармонично развивать все сферы психического мира человека, интегративные личностные и психические качества. Развивая эти идеи, мы должны идти от технократизма к гуманизму в образовании, от задачи формирования только знаний к задаче общего развития человека[9].

[9] Принципы новой педагогики развиваются не только последователями нашей научной школы, но находят свое развитие в ряде фундаментальных исследований, осуществленных независимо от авторов данного пособия. См., например: *Зайцев В.В.* Теория и практика развития личностной свободы учащихся в системе начального обра-

## 2.2. Цели развития индивидуальности

И. Кант сформулировал положение, выражающее сущность гуманизма: человек может быть для другого только целью, но не средством. Поэтому посмотрим на ребенка не как на средство укрепления нашего государства (вспомним наши штампы: подготовка к жизни на благо общества, подготовка к защите Родины и т.п.), а как на цель развития в нем «человеческого» (В.Г. Белинский). «Усовершенствуй себя, – советовал Л.Н. Толстой, – и только так усовершенствуешь мир»[10].

Основная задача учителя – помочь ребенку в его развитии, и вся гуманистическая педагогическая практика должна быть направлена на развитие и совершенствование всех сущностных человеческих сил школьника. К ним относятся следующие сферы: интеллектуальная, мотивационная, эмоциональная, волевая, предметно-практическая, экзистенциальная и сфера саморегуляции. Эти сферы в развитом виде характеризуют целостность, гармоничность индивидуальности, свободу и разносторонность человека. От их развития зависит его социальная активность. Они же определяют его образ жизнедеятельности, его счастье и самочувствие среди людей.

Сущность большинства названных выше сфер раскрыта в трудах психологов. Но предмет педагогики требует их системного рассмотрения как целей педагогического процесса. Поэтому перейдем к рассмотрению их сущности, прежде всего в качестве **целей развития школьника.**

**Интеллектуальная сфера**, как известно, характеризуется видами мышления (творческое, познавательное, теоретическое, эмпирическое, дивергентное, конвергентное, саногенное, пато-

---

зования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 1999; *Рахлевская Л.К.* Теория и практика курсов человековедческого цикла в структуре педагогического образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ярославль, 1999.

[10] *Толстой Л.Н.* Педагогические сочинения. М., 1989. С. 449.

генное и др.), стилем мышления (аналитический склад ума, образное мышление, наглядно-образное), качествами ума (сообразительность, гибкость, самостоятельность, критичность ума, способность действовать в уме и др.), познавательными процессами (внимание, воображение, память, восприятие), мыслительными операциями (вычленение, сличение, анализ, синтез, систематизация, абстрагирование, формализация, конкретизация, интерпретация и др.), познавательными умениями (поставить вопрос, вычленить и сформулировать проблему, выдвинуть гипотезу, доказать ее, сделать выводы, применить знания и др.), умениями учиться (выделять главное, планировать, ставить цели, читать и писать в должном темпе, конспектировать и пр.), внепредметными знаниями и умениями (представления о морали и общечеловеческих ценностях, нравственные поступки, позиции и пр.), предметными знаниями, умениями и навыками, целостной системой общеобразовательных и специальных знаний.

Традиционное обучение, характеризуемое единством учебных программ, фронтальными формами обучения и общения, стандартными методиками и внешними оценками успеваемости, не способствует развитию интеллекта учащихся. Всеми официальными документами учитель нацеливается на трансляцию информации, на формирование знаний, умений и навыков. Да и, по сути, большинство принципов дидактики подчинены той же цели. Поэтому учителя мало внимания и сил уделяют развитию интеллектуальных возможностей учащихся. Эксперименты и наблюдения показывают, что невостребованность таких качеств, как сообразительность, гибкость и в то же время определенные штампы в работе учителя, снижают уровень развития интеллектуальной сферы.

**Мотивационная сфера** включает всю совокупность потребностей, мотивов и целей человека, которые формируются и развиваются в течение всей его жизни. Существенную часть мотивационной сферы школьника составляет мотивация учения. Она формируется на определенном этапе жизни человека и

связана с определенным местом его пребывания (мотивация первоклассника, старшего школьника, студента, работающего человека). Под мотивацией учения понимается система целей, потребностей и мотивов, которые побуждают человека овладевать знаниями, способами познания, сознательно относиться к учению, быть активным в учебной деятельности. Чаще всего мотивация школьника рассматривается учителями поэлементно, а не как система. В таких случаях выделяются отдельные мотивы, потребности, интересы и неизбежно ставятся следующие цели: формирование интереса к своему предмету, воспитание ответственного отношения к изучению определенного учебного предмета. Но достижение таких целей приводит не к сформированности целостной мотивации, а к ее дроблению: у учащихся развиваются мотивы изучения отдельных предметов и не складывается мотивация учения в целом. При таком подходе к мотивации учения в педагогических целях проектируется неправильное отношение к социальным ценностям, к миру знаний и профессий.

**Эмоциональная сфера** характеризуется не только эмоциями и чувствами, но также тревожностью и самооценкой. При высоком уровне тревожности учащийся легко раздражается, расстраивается по пустякам, теряется в простых ситуациях, не уверен, боится неудач, быстро возбуждается. При завышенной или заниженной самооценке он испытывает затруднение в общении, болезненно реагирует на замечания. В специальных исследованиях установлено, что у 80% учащихся старших классов средней школы  повышенный уровень тревожности и неадекватная самооценка; высок  уровень тревожности и учителей. Поэтому в педагогических целях крайне важно уделять внимание формированию и совершенствованию эмоциональной сферы: предусмотреть формирование у ребенка необходимых навыков в управлении своими эмоциями, обучить его управлению конкретными чувствами (гнев, беспокойство, обида, зависть, эмпатия, стыд, гордость, страх, жалость, любовь и др.),

научить понимать свои эмоциональные состояния и причины, их порождающие.

**Волевая сфера** характеризуется осознанной постановкой человеком цели, сверхзадачи. Человеку с развитой волей присущи целеустремленность, преодоление внешних и внутренних препятствий, преодоление мышечного и нервного напряжения, самообладание, инициатива. Для развития волевой сферы учителю необходимо предусмотреть следующие цели: развитие инициативы, уверенности в своих силах; развитие настойчивости, умения преодолевать трудности для достижения намеченной цели, умения владеть собой (выдержка, самообладание); совершенствование навыков самостоятельного поведения; обучение планированию деятельности и ее осуществлению, ведению контроля без посторонней помощи и т.д.

**Сфера саморегуляции** характеризуется свободой выбора целей и средств их достижения; осознанностью их выбора; совестливостью, самокритичностью, разносторонностью и осмысленностью действий; умением соотносить свое поведение с действиями других людей; добропорядочностью, рефлексией, оптимистичностью; умением человека управлять своими физическими и психическими состояниями, умением удерживать их на должном уровне. В педагогике и психологии очень мало внимания уделено выявлению сущности и значению сферы саморегуляции. Поэтому педагогическая практика, по сути дела, не формирует эту грань индивидуальности. В то же время свобода человека в выборе цели и средств деятельности, поведения, свобода творчества – целостное важнейшее свойство человека. Для развития и совершенствования сферы саморегуляции в педагогических целях необходимо предусмотреть: перевод учащихся на более высокие уровни ее развития; формирование у них навыков психических и физических саморегуляций; развитие у ребенка необходимых навыков анализа жизненных ситуаций; обучение детей навыкам осознания своего поведения и состояния других людей; формирование навыков честного отношения к самим себе и другим людям.

**Предметно-практическая** сфера включает в себя способности, поступки, умения учащихся в различных видах деятельности и общении. Здесь нужно исходить из необходимости развития у детей качеств, помогающих человеку реализовать себя и как существо сугубо общественное, и как неповторимую индивидуальность. Нельзя ограничиваться вопросами: «кем быть?», «каким стать?», необходимо решать «как жить?». Ибо цель жизни – жизнь, то есть сам процесс жизни. Отсюда следует, что ребенку необходимо помочь научиться жить: своими поступками он должен выразить свое отношение к миру, природе, самому себе, другим людям.

**Экзистенциальная сфера** характеризуется гармонией чувств и поступков, слова и дела, чувств и общения, которые выражаются в жизненной позиции человека по отношению к себе и другим. Сегодня особенно актуально звучат мысли П.Ф. Лесгафта о целях развития этой сферы: выработать в человеке сознательное отношение к своим действиям, ограничить произвол их и развить в нем стремление к совершенствованию; заботиться как о красоте тела, так и о красоте речи и самостоятельности в проявлении мысли; сформировать умение владеть своими потребностями, управлять собой.

Гуманизм заключается в том, чтобы уважать неприкосновенность другого человека, уметь признавать его индивидуальность и личность и быть справедливым в отношении к нему. Подводя итог рассмотрению основных сфер индивидуальности как педагогических целей (подробнее они представлены ниже), отметим, что реальная цель школы – дать каждому школьнику общее образование и предоставить условия для гармонического развития и совершенствования всех сторон индивидуальности. Эта цель, в отличие от глобальной общей идеи всестороннего развития личности, конкретна, достижима и реальна, психологически обоснована, так как соответствует природе развития ребенка. И в этом видится ее гуманизм.

Внимательный читатель может задать вопросы: а как быть с воспитанием? Что значит: реально осуществить нравственное (эстетическое, экологическое и пр.) воспитание? Это значит – развить в определенной мере все сферы индивидуальности:

дать представление о морали, нравственных ценностях (интеллектуальная сфера), сформировать нравственные отношения (мотивационная сфера), обеспечить адекватные эмоциональные переживания, связанные с нравственными ценностями (эмоциональная сфера), стимулировать интенсивность нравственно-волевых устремлений в реализации нравственных поступков (волевая сфера), помочь индивиду сделать правильный и осознанный выбор нравственных идеалов и норм (сфера саморегуляции), добиться устойчивости нравственных поступков школьников (предметно-практическая сфера), сформировать уважение к человеческой личности и ее неприкосновенности – ни пальцем, ни словом, ни мыслью не оскорбить другого человека (экзистенциальная сфера). Иначе говоря, развитая целостная индивидуальность сама обеспечивает гармонию личного и общественного, личного и индивидуального, духовного и материального. В этом случае человек действительно может реализовать себя, сам выбрать ту или иную идеологию или религию, осуществить свою человеческую природу. Развитие личностных качеств совершается в процессе воспитания на основе формирования индивидуальных качеств.

*Вопросы и задания*

Перечислите основные педагогические цели школы.

Каковы основные цели развития индивидуальности?

Как и в чем проявляются ваши индивидуальные особенности?

Что необходимо развивать в каждой из основных сфер?

Назовите принципы педагогики индивидуальности.

Выделите новизну названных принципов.

Объясните актуальность выделенной новизны.

Выберите принцип, который на ваш взгляд является наиболее новым. В чем его новизна? Насколько она актуальна?

Какой из принципов представляется вам наиболее привычным, традиционным?

*Литература:* 4; 14; 23; 31; 33; 34; 56; 61; 142.

# Часть вторая
# КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ СЕМИ СФЕР

## Глава 1. ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ СФЕРА

### 1.1. Интеллектуальная сфера как цель развития

«Всякий умный человек знает, что такое интеллект... Это то, чего нет у других!» Из этого шуточного высказывания становится ясно, что определений интеллекта, наверное, не меньше, чем людей, которые пытаются такие определения сформулировать. По мнению Бине, человек, обладающий интеллектом, – это тот, кто правильно судит, понимает и размышляет и кто, благодаря своему здравому смыслу и инициативности, может приспосабливаться к обстоятельствам жизни.

Эту точку зрения разделял и Векслер – ученый, создавший в 1939 году первую шкалу интеллекта для взрослых. Он считал, что интеллект – это глобальная способность разумно действовать, рационально мыслить и хорошо справляться с жизненными обстоятельствами, то есть, короче говоря, успешно меряться силами с окружающим миром. Сегодня, отмечает Годфруа, большинство психологов согласно именно с этим определением интеллекта, который рассматривается как способность индивидуума адаптироваться к окружающей среде.

Но эти определения интеллекта не дают представления о том, что же можно и нужно развивать: интеллект характеризуется со стороны его функций (разумно действовать, адаптироваться к среде и т.д.). Для педагога такого определения интеллекта недостаточно, так как невозможно поставить педагогические цели его развития. Действительно, что нужно развить в человеке, чтобы он успешно действовал в различных жизненных обстоятельствах? Ответить на данный вопрос можно, если выделить **состав** интеллектуальной сферы.

Как известно, под сферой понимается область действия, пределы распространения чего-либо. В педагогическом смысле – область психики с определенными свойствами: когнитивными, мотивационными, аффективными и пр.

Интеллектуальная сфера – это область психики, характеризующаяся видами мышления (творческое, познавательное, теоретическое, эмпирическое, дивергентное, конвергентное, саногенное, патогенное и др.), стилем мышления (аналитический склад ума, образное мышление, наглядно-образное), качествами ума (сообразительность, гибкость, самостоятельность, критичность, способность действовать в уме и др.), познавательными процессами (внимание, воображение, память, восприятие), мыслительными операциями (вычленение, сличение, анализ, синтез, систематизация, абстрагирование, формализация, конкретизация, интерпретация и др.), познавательными умениями (умение поставить вопрос, вычленить и сформулировать проблему, выдвинуть гипотезу, доказать ее, сделать выводы, применить знания), умениями учиться (планировать, ставить цели, читать и писать в должном темпе, конспектировать и пр.), внепредметными знаниями и умениями, предметными знаниями, умениями и навыками, целостной системой общеобразовательных и специальных знаний.

На основе данного представления об интеллектуальной сфере сформулируем цели ее развития. Во-первых, необходимо развивать мышление в различных его видах и типах.

Познавательное мышление – это, в соответствии с наиболее распространенным мнением ученых, – внутреннее оперирование информацией и переработка ее содержания, закодированного в восприятиях, представлениях и понятиях. Различают репродуктивный (несамостоятельный) и продуктивный (самостоятельный), конвергентный и дивергентный типы мышления. Для познавательного мышления характерны репродуктивный и конвергентный его типы. Репродуктивное мышление основано на тех познавательных способностях, которые гарантируют хорошее усвоение так называемых готовых знаний, точное воспро-

изведение того, что дается для заучивания. Эти способности – в основном память и внимание. Они имеют свою ценность, но их развитие – только часть школьного обучения. Мышление конвергентного типа направлено на поиск лучшего единственного решения проблемы или поиск единственно правильного ответа на поставленный вопрос.

Развитие познавательного мышления составляет одну из важных целей развития школьника. Но одного только познавательного мышления недостаточно современному человеку для понимания законов природы и общественной жизни, для того чтобы научиться творчески внедряться в естественно-социальный мир, иметь собственные взгляды по многим вопросам, совершенствовать свою духовную жизнь. Поэтому необходимо развивать творческое мышление.

Творческое мышление характеризуется оригинальностью и изобретательностью решений. Ему свойственненны продуктивный и дивергентный типы мышления. Мышление продуктивного типа отличается большой самостоятельностью в отборе информации и решении проблем. Мышление дивергентного типа направлено на поиск большого числа возможных решений проблемы. Дивергентное мышление как когнитивная основа творческой одаренности – есть «способность мыслить в разных направлениях, выходить в более широкое пространство за пределы раз начатого решения задачи» (Эдвард Пол Торренс). Дж. Гилфордом были описаны четыре способности дивергентного (творческого) мышления. Это: **беглость –** способность генерировать большое количество идей; **гибкость** – способность генерировать идеи в разных направлениях; **оригинальность** – способность выдавать необычные, нестандартные идеи; **разработанность** – способность детально разрабатывать возникшие идеи. Торренс дополнил этот список еще двумя элементами: **способность выделять главное** (видеть суть проблемы) и **способность сопротивляться привычным стереотипным решениям.**

Годфруа отмечает, что значительная часть людей с самого раннего детства, и особенно при обучении в школе, привыкла использовать почти исключительно конвергентное мышление. Подобный уклон в школьной педагогике всегда был бичом для детей с творческим мышлением. Известно, что Эйнштейну и Черчиллю учиться в школе было трудно, но не потому, что они были рассеянными и недисциплинированными, как считали учителя. На самом деле преподавателей просто-напросто раздражала их манера не отвечать прямо на поставленный вопрос, а вместо этого задавать какие-то «неуместные» вопросы вроде: «А если бы треугольник был перевернутым?», «А если заменить воду на...?», «А если посмотреть с другой стороны?» и т.п.

Творческим людям обычно свойственно дивергентное мышление. Но современная школа – это школа «точного решения», «правильного ответа». В силу различных причин учитель боится ошибиться, дать неточный ответ, просто сказать: «Не знаю». Выступая с лекциями перед учителями, часто задаем им вопросы типа «Как вы поступите, если ребенок пнет вас ногой?», и очень часто учителя спрашивают: «А как надо поступить в этом случае – как будет правильно?». Этот пример показывает, что даже учителю довольно трудно освободиться от конвергентного типа мышления.

Можно заметить что конвергентное, дивергентное, творческое мышление отличаются уровнем креативности. Креативный (лат. creatio – создание, порождение) – созданный, порожденный. Креативность – это свойство, которое «может проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом и ее отдельные стороны, продукты деятельности, процесс их создания» (Психологический словарь, 1996). По Э. Фромму, креативность проявляется в способности удивляться и познавать новое, в умении находить решения в нестандартных ситуациях, в нацеленности на открытие нового и способности к глубокому осознанию своего опыта. Очевидно, что у одних людей уровень креативности мышления низкий (им свойственно конвергентное мышление), у других – высокий – это люди с творческим мышлением. Как бы то ни

было можно в педагогических целях выделить креативность (творческость) как свойство мышления, которое необходимо развивать.

Для эмпирического мышления характерно то, что единство представления и понятия, единичного и общего осуществляется в нем по преимуществу в форме наглядного образа-представления; для теоретического мышления характерно то, что единство наглядного образа-представления и понятия осуществляется в нем по преимуществу в форме общего понятия. Теоретическое мышление, раскрывающее закономерности своего предмета, является высоким уровнем мышления. Но было бы совершенно неправильно сводить мышление в целом исключительно к теоретическому мышлению в абстрактных понятиях (С.Л. Рубинштейн). С педагогической точки зрения проблема заключается в том, что многие века школа развивала по преимуществу эмпирический тип мышления, не отводя должного внимания теоретическому. Потребовалось значительное время, чтобы теоретическое мышление приобрело суверенность и современную форму (В.В. Давыдов).

Таким образом, ставя цели развития интеллектуальной сферы, необходимо учитывать, что существуют различные виды и типы мышления, что каждое из них имеет свои достоинства и недостатки.

Познавательное и творческое мышление направлено в большей степени на внешние объекты. Человек, ориентируясь во внешнем мире, направляет свое внимание, как правило, на него, а не на себя. Но ему нужно контролировать свое поведение, свои эмоции, свое настроение – поэтому должно быть более глубокое осознание самого себя. Каждому необходимо не только контролировать себя, свои эмоции и действия, но и уметь управлять своим мышлением в соответствии с определенными правилами. Психологи (Ю.М. Орлов и др.) выделяют еще два вида мышления: саногенное и патогенное. Мышление, которое уменьшает внутренний конфликт, напряженность, позволяет контролировать эмоции, потребности и желания и соответственно предотвращает заболевания, Ю.М. Орлов называет

**саногенным** мышлением. Обыденное мышление, находящееся во власти привычного и автоматизмов, программируемых требованиями культуры, называют **патогенны**м мышлением, то есть мышлением, порождающим болезнь. Чтобы лучше понять сущность этих видов мышления, выделим их особенности и сравним их между собой (табл. 1).

*Таблица 1*

**Признаки саногенного и патогенного мышления**

| Саногенное мышление | Патогенное мышление |
|---|---|
| Динамизм, гибкость, рефлексия мышления: наше «Я» (сознание) как бы отстраняется от собственных переживаний и наблюдает их | Полная свобода воображения: не контролируемый мыслью отрыв от реальности – отсутствие привычки контролировать и сдерживать свои мысли |
| Интроспекция: размышления, направленные в глубь себя, осуществляемые на фоне глубокого покоя, релаксации (острые и сильные чувства уже не возникают) | Постоянное переживание ситуации: воображение, размышление, переживания закрепляются, приобретают большую энергию, способствуют накоплению агрессии, отрицательного опыта. Человек не пытается прервать такие мысли |
| Человек осознает строение психических состояний: понимает, как устроена обида и другие психологические реальности | Полное отсутствие рефлексии, способности рассмотреть себя и свое состояние со стороны, включенность в ситуацию |
| Знание индивидом общественных стереотипов, программ культурного поведения | Характерна тенденция лелеять в себе и сохранять обиду, ревность, страх, стыд, непонимание того, что это приводит к формированию патологии |
| Концентрация, сосредоточенность внимания: спокойное размышление над своим состоянием | Неосознанность умственных операций, которые порождают эмоцию – отсюда неумение контролировать, понять самого себя, свое состояние |

Как видим, чтобы воспитать в себе саногенное мышление и избавиться от привычек патогенного, школьнику необходимо помочь в овладении методами саногенного, оздоравливающего мышления и научить его навыкам самосовершенствования и оздоровления своей психики – осуществлять процесс воспитания в единстве с самовоспитанием.

Как отмечает Ю.М. Орлов, достаточно человеку понять, что практика бесконтрольной фантазии чревата неприятными последствиями, как само это сознание усиливает способность к контролю мышления и воображения. Принципы гигиены внедряются в наше сознание и становятся элементами саногенного поведения, если мы их усвоили.

Ребенок тянет в рот все подряд, чтобы «познакомиться» с предметом губами, языком и глубже его воспринять, проверить таким образом свои зрительные образы; в этом опыте он дополняет зрение богатством прикосновения. Но в определенном возрасте узнает, что этого нельзя делать, так как это противоречит принципам гигиены, которых придерживаются родители. Поэтому подросший ребенок не допускает облизывания незнакомых предметов. Он усвоил саногенное поведение, точнее, саногенный запрет, так как его внешнее поведение было доступно восприятию окружающих и определенным образом понималось ими. Однако акты мышления, противоречащие принципам психогигиены, не воспринимаются окружающими не только потому, что они трудно распознаваемы, но еще и потому, что взрослые не понимают патогенного характера этих актов. Когда гигиенист говорит, что условием здоровья является чистота окружения, чистота пищи, чистота мышления, то мало кто придает последнему требованию особое значение. Поэтому патогенное мышление, свойственное данной культуре, является естественным и развивается спонтанно. Действительно, если окружающие считают, что обида должна быть отомщена, то соответственно работают и мысли человека, даже если он их не выдает внешне в речи, обсуждая с близкими планы мести.

Таким образом, одной из целей развития интеллектуальной сферы школьника является организация процесса самовоспитания по овладению им саногенным мышлением и по преодолению привычек патогенного мышления.

Какое же мышление необходимо развивать? Этот вопрос можно сравнить с вопросом, поставленным перед чемпионом по шахматам: «Скажите, какой самый хороший ход в мире?» Просто не существует такой вещи, как наилучший или просто хороший ход в отрыве от игровой ситуации. То же самое справедливо относительно развития человеческой индивидуальности. Учитель должен не развивать мышление «вообще», а знать психологические и педагогические закономерности развития мышления разных типов и большее внимание уделять развитию творческого, теоретического, дивергентного, саногенного типов мышления.

В качестве целей развития других составляющих интеллектуальной сферы необходимо предусмотреть:

– развитие таких **качеств ума,** как сообразительность, гибкость, критичность, самостоятельность, экономичность;

– развитие **познавательных** процессов: внимание, воображение, память, восприятие;

– развитие **мыслительных навыков**: вычленение, сличение, анализ, синтез, абстрагирование, формализация, конкретизация, интерпретация;

– развитие **познавательных умений**: умение поставить и задать вопрос, сформулировать проблему, выдвинуть гипотезу, умение доказывать, делать выводы, применять знания в знакомой и незнакомой ситуациях;

– развитие **умений учиться**: писать и читать в должном темпе, конспектировать, слушать учителя и одновременно делать записи, выделять главное, планировать свою деятельность, работать с учебной и справочной литературой и пр.;

– развитие **внепредметных умений;**

– развитие **предметных** знаний, умений и навыков.

Сущность этих составляющих интеллектуальной сферы изучается в курсе психологии, поэтому здесь мы рассматриваем только цели ее развития, то есть то, что необходимо предусмотреть, чтобы обеспечить гармоничное развитие рассматриваемой сферы.

## 1.2. Педагогические средства диагностики интеллектуальной сферы

Чтобы развивать ту или иную сферу, прежде всего необходимо уметь диагностировать уровень развития тех или иных компонентов, ее составляющих. Для этого существуют средства психологической и педагогической диагностики. В процессе обучения непосредственно применяется педагогическая диагностика, а в специальных лабораторных условиях, или во внеучебное время – психологическая. Здесь мы рассматриваем возможности педагогической диагностики, к которой относятся методы наблюдения, небольшие тесты в виде вопросов, задач и заданий, педагогические ситуации, анализ результатов учебной деятельности школьника. Приведем примеры применения педагогической диагностики интеллектуальной сферы.

Для выявления уровня сформированности мышления много информации почерпнет учитель с помощью целенаправленного наблюдения: по тому, как рассуждает учащийся, какие задает вопросы, как на них отвечает, как выполняет те или иные задания, можно судить о его видах и типах мышления и об уровнях их развития. Наблюдение дает первое представление (зачастую субъективное) об изучаемом качестве; чтобы повысить его объективность, необходимо применять другие диагностические методики. Например, чтобы проверить способность школьника к теоретическому мышлению, нужно предложить ему раскрыть смысл любых пословиц. Еще лучше – провести тестирование на выявление интеллектуальных способностей: продиктовать пословицу и попросить быстро, за 40-60 секунд, письменно ответить, что она означает. После ответа на 30-50 пословиц обрабо-

тать результаты и оценить следующим образом: 100% адекватных ответов – 9 баллов, 95% – 8, 90% – 7, 80% – 6, 70% – 5, 60% – 4, 50% – 3, 40% – 2, 30% – 1. Норме соответствуют результаты тестирования, лежащие в пределах от 2 до 9 баллов, патологии – 1 балл. Если тестируемый наберет от 7 до 9 баллов – отлично; 5 или 6 – хорошо, 3-4 балла соответствуют удовлетворительному состоянию, 2 балла означают минимальную норму.

Качества ума выявляются аналогично: наблюдение, тестирование, анализ выполненных заданий. Например, чтобы выявить сообразительность и гибкость мышления, а самое главное, продемонстрировать школьникам, что это такое, полезны такие небольшие тесты.

Учитель обращается к классу: «Проверим вашу сообразительность. Нужно очень быстро (за минуту-полторы) найти решение задачи». На доске вычерчивается следующая фигура: на горизонтальном отрезке как диаметре чертится полуокружность, затем на каждом из горизонтальных радиусов как диаметрах чертятся еще две полуокружности: одна вверх, другая вниз. Полученную фигуру требуется разделить на две равновеликие фигуры так, чтобы они при наложении друг на друга совпали. На выполнение задания отводится не более полутора минут, задание дается всему классу одновременно. Примерно через полторы минуты решение приводится на доске: внутри фигуры есть еще один вертикальный радиус – на нем строится полуокружность и получаются две равновеликие фигуры.

Второе задание: в течение полутора минут любыми линиями разделить квадрат без одной четвертинки на четыре равновеликие фигуры.

Наконец, последняя задача: нужно в течение полутора минут разделить полный квадрат на пять равновеликих фигур. Как показывает опыт, эту задачу все решают очень старательно, очень долго и, как правило, безуспешно (в отведенное время).

Анализ теста проводится совместно с классом: во-первых, обнаруживается, что очень мало сообразительных, во-вторых, на примере этого теста легко понять, что такое гибкость мыш-

ления: последняя задача не представляет ни для кого трудности, если ее решать первой, но она оказывается трудной после решения первых двух задач.

Как видим, приведенный тест помогает выяснить, у кого из школьников есть такие качества ума, как сообразительность и гибкость.

Можно воспользоваться более легким тестом:

1. Даны три сосуда объемом 21, 127, 3 л. Как с помощью этих сосудов отмерить 100 л жидкости?

2. Аналогично: 17, 133, 1 л. Как получить 100 л?

3. Аналогично: 23, 40, 3 л. Как получить 20 л?

Методика применения этого теста такая же, как и в предыдущем случае.

Многие тесты определяют степень развития того или иного компонента интеллектуальной сферы. Но не создано еще интегральной диагностики, которая бы помогла дать общее представление об уровне развития данной сферы в том или ином возрасте. Наиболее адекватным показателем интеллектуального развития школьников является определение уровня развития теоретического (абстрактного, словесно-логического) мышления. Для массового (фронтального) исследования умственного развития школьников Н.П. Вайзманом (23, с. 122) было составлено задание из нескольких тестов, на которые учащиеся должны были ответить в течение урока. По ответам учащихся можно судить о развитии у них теоретического мышления. Приводим содержание этого задания.

1. Что такое? Что это значит? Как ты понимаешь?

Кошка, Ракета, Велосипед, Барометр, Север, Классная дама, Барышник, Холодильник, Чиновник, Насмешка, Неприятность, Знамя, Родина.

2. Какая разница между: скупостью и бережливостью, птицей и самолетом, солнцем и луной, рекой и озером.

3. В данных словах буквы написаны в беспорядке. Не прибавляя и не опуская буквы, напишите слова правильно: катсан, угбама, шкаач.

4. Выпишите все слова из колонки тремя группами по три слова в группе таким образом, чтобы в каждой группе было что-либо общее:

| | | |
|---|---|---|
| – плавать | – чешуя | – перья |
| – орел | – овца | – карась |
| – бегать | – летать | – шерсть |

5. В каком смысле употребляют эти выражения?

– пламенная речь; тяжелый человек; заячья душа; не все золото, что блестит.

6. Заполни недостающие буквы в следующих словах:

Р-СА, Ш-ЛО, К-М-НЬ, Б-Р-Н, П-РТ--ЛЬ, Г-Л-Т-К, С-Р-Н-, Т--Ш-Р.

7. Заполни пропуски в этих числовых рядах:

27 24 23 20 – – 15 12 11 8

3 – 6 7 14 – - 31 62 63 126

8. Каков средний рост взрослого человека? Чем объясняется смена дня и ночи? Почему нефть плавает на воде?

9. Коля и Миша играют в фантики. У каждого было по 27 фантиков. Они договорились, что в конце каждой игры проигравший будет оставлять выигравшему одну треть того, что он (проигравший) имеет. Коля выиграл первые три игры. Сколько фантиков было у Миши к началу четвертой игры?

10. Даны две фразы. Надо сделать из них вывод:

– Все металлы – проводники электричества. Медь – металл.

Следовательно ...

– Некоторые грибы ядовиты. Все грибы растения.

Следовательно ...

– Все белки имеют в своем составе азот. Это вещество не содержит азота.

Следовательно ...

11. Напиши противоположные понятия:

– Высокий ...

– Храбрость ...

– Внутренний ...

– Сомнение ...

– Помнить ...

– Осуждать ...

Ответы оцениваются по 3-балльной шкале: 3 балла за ответ с выделением всех существенных признаков, 2 балла за ответ с выделением некоторых существенных признаков, 1 балл за ответ на основе случайных признаков, 0 баллов за неверный ответ или отсутствие ответа.

Проанализируем содержание задания. В первом задании необходимо дать определение понятия. По ответам школьников можно судить о степени отвлечения и обобщения. Во втором – требуется сравнить и дать различие понятий. В третьем – выявляется способность выделения частей понятия, связей между ними, соединение их в целое на основе этих связей. В четвертом – классифицируются понятия с выделением общих существенных признаков. В пятом – требуется объяснить переносный смысл метафор и пословиц. По ответам учащихся на задания 1-5 можно судить о развитии у них навыков словесно-логического, абстрактного мышления.

Содержание шестого, седьмого, девятого заданий предназначено для исследования способности установления связей и закономерностей. Вопросы в восьмом задании отражают общее представление о развитии школьника, багаж его знаний об окружающем мире. В десятом – при решении задачи выявляется качество логического мышления как интегративного показателя. В одиннадцатом – учащиеся решают силлогизмы. Решение силлогизмов позволяет диагностировать степень умственной отсталости.

Для диагностирования других компонентов интеллектуальной сферы существуют аналогичные методики (см. работы Г.Ю. Айзенка, А. Анастази, Р. Кеттелла, В.М. Блейхер, А.З. Зака, С.А. Лукомской, В.Л. Марищука, Е.Ф. Рыбалко и др.).

Диагностика интеллектуальной сферы позволяет получить представление об особенностях ее развития у каждого человека. В специальных исследованиях учеными получены данные о типичных, характерных для определенного возраста или катего-

рии людей, особенностях развития отдельных компонентов интеллектуальной сферы. В школьной практике обычно учителя ориентируются на эти данные и не всегда считают нужным обращаться к педагогической диагностике для уточнения индивидуальных особенностей интеллектуального развития школьников (тем более, что в учебных заведениях начинает все шире распространяться сеть психологической службы). Однако именно педагогическая диагностика поможет учителю определить наиболее точно достоинства или недостатки в развитии интеллектуальной сферы каждого ребенка благодаря систематическому взаимодействию с ним в педагогическом процессе.

Выявление степени развития или недостаточности отдельных составляющих интеллектуальной сферы позволяет научно обоснованно осуществлять индивидуальный подход к ее развитию.

### 1.3. Средства развития интеллектуальной сферы

Педагогика и сама жизнь накопили достаточно средств для развития интеллекта человека. Рассмотрим наиболее эффективные из них.

Творческое мышление развивается в ситуациях, которые своей парадоксальностью, необычностью способствуют освобождению от стереотипов (например, освобождению от мысли, что фигуры логики абсолютны). Рассмотрим несколько таких ситуаций.

**1. Задавание «бессмысленных»** вопросов, например: «Как будет звучать хлопок одной ладони?» (Или: почему на вопрос о национальности многие люди отвечают именем существительным, а русские люди – прилагательным? Например, литовец, немец, испанец и – русский?).

**2. Использование сокровищницы народной педагогики** (загадки, пословицы и пр.). Например, отгадывание загадок: «До каких пор заяц бежит в лес?»; «Какая женщина не смотрится в зеркало?»; «Каких камней нет на дне моря?»

**3. Поиск нестандартных решений**: «Как можно использовать кирпич? » (Или любой другой предмет). Нужно привести как можно больше решений. Учащиеся обычно приводят их по несколько десятков. Можно модернизировать материал теста Торренса и применить его не для тестирования, а для развития интеллектуальных способностей. Например, предложить необычные способы использования пустых картонных коробок, или найти способы улучшения какого-либо предмета и пр.

**4. Коллекционирование различных парадоксов,** например: почему, если сначала смотреть на зеленый кружок, а потом посмотреть на белый лист бумаги, то увидишь красный кружок?

**5. Использование технологии интерактивного обучения,** основанной на явлении интеракции ( от англ. interaction – взаимодействие, воздействие друг на друга). В процессе обучения происходит межличностное познавательное общение и взаимодействие всех его субъектов. Развитие индивидуальности каждого студента и воспитание его личности происходит в ситуациях общения и взаимодействия людей друг с другом. Адекватной, с точки зрения сторонников этой концепции, и наиболее часто применяемой моделью таких ситуаций является учебная игра. М.В. Клариным, Ю.С. Тюнниковым и др. изучены образовательные возможности игры, применяемой в процессе обучения: игры предоставляют педагогу возможности, связанные с воспроизведением результатов обучения (знаний, умений и навыков), их применением, отработкой и тренировкой, учетом индивидуальных различий, вовлечением в игру учащихся с различными уровнями обученности. Вместе с тем игры несут в себе возможности значительного эмоционально-личностного воздействия, формирования коммуникативных умений и навыков, ценностных отношений. Поэтому применение учебных игр способствует развитию индивидуальных и личностных качеств студента. Применение технологии интерактивного обучения позволяет соединить деятельность каждого обучающегося (возникает целая система взаимодействий: преподаватель – обуча-

ющийся, преподаватель – учебная группа, обучающийся – учебная группа, обучающийся – обучающийся, группа – группа), связать его учебную деятельность и межличностное познавательное общение.

**6. Проведение сократовских бесед.** Например, задайте детской аудитории вопрос: «Можно ли солить пищу?» Тут же получите ответ – одни будут говорить «Да», другие – «Нет». Это не есть сократовская беседа. Сократ говорил: «Дурак дает ответ, а мудрец ищет истину». Поэтому надо не стремиться тут же дать ответ, а пытаться размышлять, задавая все новые и новые вопросы. После такой информации, представленной детям в виде шутки, посыпятся вопросы: для чего солят пищу? для кого солят пищу? нужно ли солить пищу для животных? все ли люди солят пищу? зачем нужна соль в пище? и т.д. После этого можно переходить к решению учебных проблем по предмету. Например, на уроке физики: Будет ли гореть свеча в искусственном спутнике Земли? Учащиеся уже не сразу дают ответ, а стараются размышлять: при каких условиях осуществляется горение? что еще необходимо кроме кислорода? будет ли он поступать к горящей свече? при каких условиях он может поступать? и т.д.

При сократовской беседе (эвристическом методе) педагог чувствует себя некой обобщенной личностью и ведет занятия, задает вопросы, не очень-то обнаруживая свое мнение, но лишь всемерно побуждая учеников к поиску. Тогда дети сами втягиваются в поиск, уточняют вопрос учителя своими вопросами и одновременно прислушиваются: не звучит ли уже в них искомый ответ? Если вопрос учителя задан правильно, то дети, пытаясь найти ответ, расширяют саму область вопроса.

**7.** Близкими по назначению к сократовской беседе являются **эвристические приемы активизации творческого мышления.** Потребность в эффективных приемах и методах активизации творческого мышления возникла очень давно, хотя еще до недавнего времени, например, инженерный труд рассматривался как процесс, носящий исключительно рациональный харак-

тер, лишенный эмоциональной окраски. Вместе с тем эффективность труда инженера, конструктора, исследователя, разработчика определяется не только уровнем знаний и опыта (необходимое условие), но и богатством воображения, развитостью фантазии, умением абстрагироваться, «видеть в обычном необычное и в необычном обычное». «Воображение, – по словам А. Эйнштейна, – важнее знания, ибо знание ограничено. Воображение же охватывает все на свете, стимулирует прогресс и является источником его эволюции». Воображение (фантазия) – психический процесс, состоящий в создании образов на основе переработки прошлых восприятий.

Развитие этих качеств у создателей новой техники является важным фактором в преодолении инерционности мышления и ускорения поиска решений поставленных задач. С этой целью используются различные эвристические приемы в виде ассоциаций, аналогий, контрольных вопросов, приемов устранения технических противоречий. Рассмотрим наиболее распространенные приемы активизации творческого мышления и устранения технических противоречий.

**7.1. Ассоциативные приемы** активизации творческого мышления. Под ассоциацией понимается отражение в сознании человека взаимосвязи между предметами, явлениями действительности и психическими восприятиями, ощущениями, двигательными актами, представлениями и т.д. Ассоциации, как правило, появляются без активного восприятия. Оригинальность, сочность и яркость ассоциаций зависят от интересов человека, его индивидуальных особенностей, реакций и моментального направления сознания. Например, установите ассоциативный переход между понятиями «древесина» и «мяч»; или между понятиями «небо» и «чай». (Учеными доказано, что между двумя любыми понятиями (словами) можно установить ассоциативный переход длиною в четыре-пять шагов: небо – земля; земля – вода; вода – пить; пить – чай.)

Исследования психологов показали, что возможности человека генерировать ассоциации ограничиваются лишь фактором

времени, поэтому ассоциации можно рассматривать как источник дополнительной информации, которую можно использовать в творческом процессе. Основная же цель генерирования ассоциаций заключается в том, чтобы «расшатать» стереотипные представления о совершенствуемом объекте, активизировать фантазию и воображение. Ассоциации различают по сходству, контрасту и смежности. Ассоциации по сходству могут быть использованы как исходные данные для приемов эвристической аналогии; ассоциации по контрасту – для приемов эвристической инверсии (обращения, поиска от конца к началу); ассоциации по смежности – для приемов преобразования в пространстве и во времени.

Все приемы генерирования ассоциаций можно разделить на две группы: приемы свободных и направленных ассоциаций. К свободным ассоциациям относят такие ассоциации, генерирование которых производится без каких-либо ограничений смыслового или грамматического характера. При этом ассоциации могут быть выражены именем существительным, глаголом, прилагательным, наречием, группой слов в виде поговорки, пословицы, каламбура и т.д.

Генерирование направленных ассоциаций ограничивается определенными, наперед заданными условиями. К таким условиям, например, можно отнести генерирование ассоциаций по контрасту, выраженных только именем существительным, только глаголом и т.д., или ассоциации по сходству, также выраженные словами определенной части речи или символами, знаками и т.д.

Генерирование как свободных, так и направленных ассоциаций основывается на быстрой реакции на слово-раздражитель. Подобная реакция является глубоко индивидуальной и зависит от интеллекта человека, его темперамента, условий, психофизиологического состояния и т.д.

Ассоциации можно генерировать в виде группы на одно слово-раздражитель и в виде связанной последовательности – гирлянды, когда ассоциация, вызванная словом-раздражителем,

является, в свою очередь, словом-раздражителем для последующей ассоциации.

Например, со словом-раздражителем «снег» можно образовать такую группу ассоциации: снег – холод, пасмурно, вьюга, лыжи, боль, бодрость, оттепель, жар и т.д. Примером гирлянды ассоциаций может служить такая последовательность: снег – оттепель, оттепель – сырость, сырость – грипп, грипп – постель, постель – отдых, отдых – лес, лес – грибы, грибы – гости, гости – деньги, деньги – работа, работа – праздник, праздник – радость и т.д.

Исходным раздражителем для генерирования ассоциаций могут быть ощущения, символы, любые предметы окружающего мира, а также совершенствуемый объект. Генерирование группы ассоциаций может быть полезным как при поиске новых технических решений, так и на стадии постановки задачи для более глубокого анализа объекта, выявления всех возможных признаков и свойств этого объекта. Гирлянда ассоциации может рассматриваться как эвристический прием, используемый для ухода от традиционных, стереотипных сравнений и аналогий и нахождения взаимосвязи (аналогий) между объектом и отдаленным понятием (ассоциацией). Этот прием может быть полезным при поиске новых функций объекта на творческом этапе функционально-стоимостного анализа.

**7.2. Приемы аналогий.** Наиболее полные и систематизированные данные о возможностях и использовании приемов аналогии содержатся в работе Г.Я. Буша «Аналогия и техническое творчество». Рассмотрим основные положения данной работы, относящиеся к эвристическим свойствам аналогий и условиям их использования при поиске новых технических решений. Аналогия в творческом процессе выступает в двух основных аспектах: как средство освоения знаний об объекте и как средство синтеза нового знания об объекте и окружающей среде. Наибольший интерес при активизации творческого мышления представляет второй аспект как продуцент нового знания, догадок, гипотез, принципов.

Эффективность использования аналогий в творческом процессе будет выше, если на этапе поиска новых идей и решений абстрагироваться от ограничений и условий решаемой задачи, – основным критерием на данном этапе должна являться цель изобретения или совершенствования объекта. Анализ использования приемов аналогии в практике отдельных изобретателей показал, что, чем отдаленнее аналогия от совершенствуемого объекта, тем более неожиданный, неочевидный результат получен при решении задачи. Однако не надо думать, что главное – это найти что-то сверхнеобычное, создать оригинальное ради оригинальничания. Необычное, оригинальное, фантастическое, иррациональное полезно в период творческого поиска и в дальнейшем претерпевает критическую оценку с учетом всех условий и ограничений решаемой задачи. По словам Цицерона, всякое добросовестное мышление содержит изобретательство и доказательство. Уместно в данном случае привести выражение Г. Я. Буша: «Критическая мысль без творчества суха, неплодотворна, мертва. Генерирование оригинальных идей без их критической оценки – просто бред сумасшедшего» .

Область использования аналогий весьма широка. В частности, приемы аналогии могут быть использованы для:

- выявления тенденций развития различных объектов и отраслей науки и техники;
- прогнозирования развития общественных и личных потребностей и средств для их удовлетворения;
- проверки и демонстрации на модели замысла решения задачи;
- нахождения подсказки для поиска принципа решения учебной или профессиональной задачи;
- тренировка памяти и развития воображения.

Все эвристические приемы аналогии, используемые в техническом творчестве, можно выделить в следующие группы: функциональная аналогия; структурная аналогия; аналогия отношений; аналогия внешней формы; группа субстратных аналогий.

**7.3. Контрольные вопросы как приемы активизации творческого мышления.** Списки (перечни) контрольных вопросов по изобретательскому творчеству известны с 20-х годов нашего столетия. Эти перечни содержат вопросы как специальные, так и общего характера. Указанные перечни бывают общетехническими (для решения общих задач); тематическими (для решения конкретных задач) и общими – для тренировки воображения и психологической активизации мышления. В техническом творчестве контрольные вопросы обычно применяются как эвристические приемы с целью облегчения поиска новых технических решений. В соответствии с этими вопросами изобретатель идет к новому решению, идее.

Контрольные вопросы используются как в индивидуальном творчестве, так и при коллективном решении задач. Например, в виде серии вопросов, задаваемых руководителем прямой мозговой атаки членам группы «генерации идей». Наиболее широкое распространение в литературе по техническому творчеству получили списки контрольных вопросов А. Осборна, Т. Эйлоарта, Д. Пойа.

**Приведем в качестве примера вопросы А. Осборна:**

1. Какое новое применение техническому объекту вы можете предложить?

2. Возможно ли решение изобретательской задачи путем приспособления, упрощения, сокращения? Что напоминает вам данный технический объект? Вызывает ли аналогия новую идею? Имеются ли в прошлом аналогичные проблемные ситуации, которые можно использовать?

3. Какие модификации технического объекта возможны? Возможна ли модификация путем вращения, изгиба, скручивания, поворота? Какие изменения назначения (функции), цвета, движения, запаха, формы, очертаний возможны? Другие возможные изменения?

4. Что можно увеличить в техническом объекте? Что можно присоединить? Возможно ли увеличение времени службы, воздействия? Увеличить частоту, размеры, прочность? Повысить

качество? Присоединить новый ингредиент? Дублировать? Возможна ли мультипликация рабочих органов, позиций или других элементов? Возможно ли преувеличение, гиперболизация элементов или всего объекта?

5. Что можно в техническом объекте уменьшить? Можно ли что-нибудь уплотнить, сжать, сгустить, конденсировать, применить способ миниатюризации – укоротить, сузить, отделить, раздробить, приумножить?

6. Что можно в техническом объекте заменить? Что и сколько можно заменить и чем? Другой ингредиент? Другой материал? Другой цвет, звук, освещение?

7. Что можно преобразовать в техническом объекте? Какие компоненты можно взаимно заменить? Изменить модель? Изменить разбивку, разметку, планировку? Изменить последовательность операций? Транспонировать причину и эффект? Изменить скорость или темп? Изменить режим?

8. Что нужно в техническом объекте перевернуть наоборот? Транспонировать положительное и отрицательное? Нельзя ли обменять местами противоположно размещенные элементы? Поменять ролями? Перевернуть зажимы?

9. Какие новые комбинации элементов технического объекта возможны? Можно ли создать смесь, сплав, новый ассортимент, гарнитур? Комбинировать секции, узлы блоки, агрегаты? Комбинировать цели? Комбинировать привлекательные признаки? Комбинировать идеи?

Приведем список вопросов, составленный Т. Эйлоартом, но модифицируемый авторами для процесса обучения в высшей школе:

1. Перечислите все качества и определения изучаемого явления, процесса, объекта.

2. Ясно сформулируйте задачи, поищите новые формулировки, определите второстепенные и аналогичные задачи, выделите главные.

3. Перечислите недостатки имеющихся решений, их основные принципы, новые предположения решений.

4. Набросайте фантастические, биологические, экономические, социальные, юридические и другие аналогии.

5. Постройте вербальную, виртуальную, математическую, механическую и другие модели (модели точнее выражают идею, чем аналогии).

6. Рассмотрите различные ситуации, различные применения изучаемого объекта (процесса и пр.), переходные состояния, условия, эффекты, принципы применения и т.д.

7. Установите варианты решения, зависимости, возможные связи, логические совпадения.

8. Узнайте мнения некоторых совершенно не осведомленных в данном деле людей.

9. Устройте групповое обсуждение, выслушайте каждую идею без критики.

10. Найдите пробелы в решениях или новые комбинации.

11. Определите идеальное решение, разработайте возможное.

12. Видоизмените решения проблемы с точки зрения времени (скорее, медленнее), размеров и др.

13. Определите альтернативные проблемы и системы, которые изымают определенное звено из цепи и таким образом создают нечто совершенно иное, уводя в сторону от нужного решения.

14. Установите, чья это проблема? Почему его? Кто первый это придумал? История вопроса. Какие имеются ложные толкования этой проблемы? Кто еще решал эту проблему? Чего он добился?

15. Найдите общепринятые граничные условия и причины их установления.

Приведенные выше методы и приемы активизации студентов в диалоговом общении направлены на развитие у них как интеллектуальных, так и специальных способностей

**8. «Мозговая атака»**. Метод «мозговой атаки» широко применяется для систематической тренировки творческого мышления и его активизации.

Известно, что критика или даже боязнь критики служат помехой творческому мышлению. Разумеется, любая новая идея может оказаться неверной. Если автор боится критики, которая может быть вызвана тем, что идея его плоха, он не станет высказывать непроверенные мысли. В этом случае многие потенциально хорошие идеи будут потеряны. Для того чтобы устранить боязнь критики при генерировании идеи и вызываемые ею последствия, А. Осборн разработал метод так называемой «мозговой атаки». Его книга «Прикладное воображение», выпущенная в 1957 г., была принята за основу курсов лекций в Массачусетском технологическом институте, а также в других высших учебных заведениях США, в колледжах, НИИ и промышленных компаниях.

Предложенная А. Осборном методика используется с целью выявления возможно большего количества оригинальных идей. В сущности, она представляет собой видоизмененный метод свободных ассоциаций. Упор делается на расслабление внимания к критической оценке ценности отдельных идей. Важно не их качество, а количество. Критика выдвинутых идей производится позднее, после того, как «творческий сеанс» будет закончен.

Основными правилами проведения заседаний (сессий) по методу «мозговой атаки» рекомендуется:

1. Сформулировать проблему в основных терминах, выделить единственный центральный пункт.

2. Не объявлять ложной и не прекращать исследование ни одной идеи.

3. Подхватывать идею любого рода, даже если ее уместность кажется в данное время сомнительной.

4. Оказывать поддержку и поощрение, столь необходимые для того, чтобы освободить участников от скованности.

5. Проводить оценку и селекцию идей только после окончания сессии с помощью группы экспертов, желательно не участвовавших в проведении сессии.

Таким образом, сущность метода сводится к запрещению критиковать любую идею, какой бы «дикой» она ни казалась. Участники заседания могут комбинировать или совершенствовать идеи, предложенные другими. Данный метод можно применять на любой стадии технического творчества: вначале, когда техническая задача еще окончательно не определена, и позднее, когда она сформулирована и намечаются пути и способы ее решения.

Успех проведения заседания по методу «мозговой атаки» в значительной степени зависит от ее руководителя, который должен уметь вести заседания в соответствии с определенными правилами, владеть необходимыми приемами, уметь задавать вопросы, подсказывать или уточнять поданные идеи, следить за тем, чтобы не было больших пауз в высказывании идей или чтобы высказывание идей не происходило только в рациональном направлении (если это случится, руководитель должен принять предупредительные меры, например, подсказать заведомо фантастическую или непрактическую идею, наводящим вопросом направить рассуждение по менее рациональному руслу).

Допустимое количество участников заседания – от 4 до 15 человек. Длительность проведения заседания по методу прямой коллективной «мозговой атаки» – от 15 мин до 1 ч в зависимости от характера и сложности проблемы. Для записи высказанных идей выделяется секретарь или используется магнитофон.

Группа экспертов тщательно изучает высказывания участников заседания, обращая особое внимание на возможность использования оригинальных, хотя, на первый взгляд, и нереальных идей. Эксперты сначала отбирают идеи, которые могут быть реализованы при данном уровне развития техники, затем из них выбирают наилучшие идеи для применения в конкретных условиях.

В том случае, если необходимо выявить недостатки и противоречия в техническом объекте, подлежащем усовершенствованию, проводится обратная «мозговая атака». При обратной

«мозговой атаке», в отличие от прямой, критическим замечаниям уделяется основное внимание, причем осуществляется выбор не общей, а сугубо конкретной технической (или технологической) задачи.

Советским исследователем А. Александровым предложен метод аналога с деструктивной отнесенной оценкой. Сущность его состоит в активизации творческого потенциала изобретателя при коллективном генерировании идей с последующим формированием контридей. При этом предусматривается поэтапное последовательное выполнение ряда процедур:

* первый этап – формирование группы участников диалога, оптимальной по численности и составу;
* второй этап – создание группы анализа проблемной ситуации, формирование исходной широко определенной изобретательской задачи, сообщение задачи вместе с описанием метода деструктивной отнесенной оценки всем участникам диалога;
* третий этап – генерирование идей по правилам прямой коллективной «мозговой атаки», особое внимание на этом этапе обращается на создание творческой атмосферы и непринужденной обстановки; заранее подготовленный перечень идей зачитывать не разрешается; каждый участник может выступить несколько раз, но не подряд;
* четвертый этап – систематизация идей группой анализа проблемной ситуации; в процессе систематизации составляется номенклатурный перечень высказанных идей; каждая идея формулируется с использованием общеупотребительных терминов, после чего она анализируется с целью выявления дублирующих и (или) дополняющих идей; основные, дублирующие их и (или) дополняющие идеи объединяются и формулируются в виде комплексных идей; изучаются признаки, по которым можно объединить комплексные идеи, согласно этим признакам идеи классифицируются в группы, составляется перечень групп идей, выражающих общие принципы подхода к решению задачи;

* пятый этап – деструктирование идей, т. е. оценка их на реализуемость в процессе «мозговой атаки»; «мозговая атака» на этом этапе направлена на всестороннее рассмотрение возможных препятствий к реализации идей;

* шестой этап – оценка критических замечаний, высказанных во время предыдущего этапа, составление окончательного списка практически используемых идей, в список вносятся только те идеи, которые не были отвергнуты вследствие критических замечаний, а также контридеи.

Метод диалога с деструктивной отнесенной оценкой использован при обучении слушателей ряда университетов. При этом было установлено, что наиболее эффективные результаты достигаются в том случае, когда все участники заседания, проводимого по методу «мозговой атаки», рационально распределяются на три группы: генерирования идей, анализа проблемной ситуации и оценки идей, генерирования контридей. Группы могут работать самостоятельно. В ряде случаев эффективные результаты дает повторное проведение заседаний с некоторым видоизменением формулировки той же задачи и одновременной заменой функций, выполняемых группами (например, передача группе анализа обязанностей группы генерирования идей, группе генерирования идей – обязанностей группы генерирования контридей и группе генерирования контридей – обязанностей группы генерирования идей).

Метод «мозговой атаки» обычно применяется как групповой с использованием приемов аналогии, фантазии, инверсии, эмпатии, однако имеются сообщения и об индивидуальном его применении. Наилучшие результаты этот метод дает при поиске таких решений, которые не являются точными, специальными, а носят общий или организационный характер. Иногда с помощью данного метода решают несложные изобретательские задачи.

**9.** Предлагаем читателю продолжить этот список средств, развивающих творческое мышление человека.

**10.** Чтобы помочь каждому из нас в самовоспитании саногенного мышления, полезно придерживаться следующих советов психологов:

* Отучитесь смертельно расстраиваться по пустякам.

* Научитесь «сбрасывать напряжение» – мгновенно расслабляться.

* Давайте отдых своей нервной системе. Хорошо работает лишь тот, кто хорошо отдыхает.

* Вытесняйте неприятные эмоции, заменяя их приятными. К.С. Станиславский говорил: «Чувствам нельзя приказать, но чувства можно выманить». Поэтому ситуацию, вызвавшую отрицательные эмоции, необходимо постараться сменить на другую.

* Не пользуйтесь так называемыми, негативными командами. Может быть, вы замечали, если человеку, впервые вставшему на коньки или взобравшемуся на велосипед, крикнуть: «Не упади!», – он обязательно потеряет равновесие. Поэтому, когда вы говорите, например, идущему на экзамен товарищу: «Не волнуйся!», вы объективно усиливаете его волнение. И не удивляйтесь, если человек, которому вы сказали: «Не расстраивайтесь!», – в ответ расплачется. Ведь этой фразой вы невольно дали ему команду расстраиваться. Человек чувствует себя увереннее, если употребляет прямую форму глагола и существительные без отрицаний. («Соберись с мыслями. У тебя все будет хорошо»; «Будь увереннее!» и т.п.). Наконец, необходимо самому овладевать навыками саногенного мышления.

Познавательное мышление развивается в учебной деятельности. Сущность учебной деятельности и ее формирование рассматриваются в данном пособии в третьем разделе.

Нужно отметить, что интеллектуальная сфера развивается не по частям, а целостно: невозможно, например, развивать только сообразительность, не развивая при этом гибкость ума. Поэтому в педагогике существует система методов проблемного обучения, система интерактивных методов, приемы аттракции и другие, способствующие развитию интеллектуальной сферы в целом, и не только ее одной.

## 1.4. Возрастные особенности развития интеллектуальной сферы

Эффективность процесса формирования различных сфер зависит от многих факторов, однако наибольшее значение придается возрастному подходу. Каждый возрастной период связан со степенью созревания высших психических функций и накоплением опыта в типичных для каждого возраста видах деятельности. Рассмотрим особенности развития основных сфер ребенка в школьные годы по трем периодам: детство, младшие и старшие подростки – соответственно, младший, средний и старший школьный возраст.

1.4.1. Особенности развития интеллектуальной сферы **младших школьников.** Психические процессы у них развиваются интенсивно, но неравномерно. Восприятие является свежим, широким и острым, но мало дифференцированным. Дети этого возраста не умеют проводить целенаправленный анализ наблюдаемого, выделять главное, существенное в воспринятом. Однако постепенно восприятие становится управляемым, оно освобождается от влияния непосредственной деятельности, с которой раньше было неразрывно связано, увеличивается место организованного наблюдения. Характерной особенностью этого возраста является слабость произвольного внимания. Лучше развито непроизвольное внимание, направленное на все новое, неожиданное, яркое, наглядное. Внимание неустойчиво, что объясняется слабостью тормозных процессов.

Память младших школьников развивается в направлении усиления произвольности, сознательного управления ею и увеличения объема смысловой, словесно-логической памяти.

В этот период происходит переход от наглядно-образного, конкретного к понятийному, научно-теоретическому мышлению. Воображение детей очень живое, яркое, с характерными чертами необузданной фантазии. Но постепенно развивается и совершенствуется воссоздающее воображение, оно становится более реалистичным, управляемым. Развивается и творческое

воображение, на основе переработки прошлого опыта создаются новые образы.

1.4.2. Важным психическим новообразованием **младшего подросткового** возраста является развитие произвольности всех психических процессов. Подросток уже вполне самостоятельно может организовать свое внимание, память мышление, воображение. Быстро развиваются смысловая логическая память, понятийное мышление. При этом мышление приобретает способность к гипотетико-дедуктивным рассуждениям, то есть способность строить умозаключения на основе выдвинутых гипотез. Подросток становится способным к умственным экспериментам, мысленному решению задач. Предметом мышления становится не только решение внешне заданных задач, но и сам процесс своего мышления, то есть мышление приобретает рефлексивный характер.

По данным отечественных психологов, в интеллектуальной сфере учащихся средних классов отмечается недостаточная сформированность самостоятельности мышления, осознанного владения приемами и способами умственной работы. Треть детей испытывает трудности при самостоятельном владении даже элементарной умственной деятельностью. Из-за неудовлетворительного развития смысловой и образной памяти учащиеся часто прибегают к механическому запоминанию, многие не владеют самыми необходимыми навыками запоминания. Более половины школьников этого возраста в качестве основного приема работы с книгой применяют чтение и пересказ. Они плохо умеют конкретизировать теоретические положения, обобщать, сравнивать, делать самостоятельные выводы. Это затрудняет учение и делает его неинтересным.

1.4.3. Что мы знаем о когнитивных (познавательных) процессах и способностях **старшего подросткового (юношеского)** возраста? К концу подросткового возраста ребенок уже способен абстрагировать понятие от действительности, отделять логические операции от тех объектов, над которыми они проводятся, и классифицировать высказывания независимо от их

содержания, по их логическому типу. Пиаже указывает на сильную склонность юношеского стиля мышления к отвлеченному теоретизированию, созданию абстрактных теорий, на увлечение философскими построениями и т.д.

Объем внимания, способность длительно сохранять его интенсивность и переключать с одного предмета на другой с возрастом увеличиваются. Вместе с тем внимание становится избирательным, зависящим от направленности интересов. Подростки и юноши часто жалуются на свою неспособность сконцентрироваться на чем-то одном, рассеянность и хроническую скуку. «Невоспитанность» внимания, неумение сосредоточиваться, переключаться и отвлекаться от каких-то раздражителей – одна из главных причин плохой успеваемости, – отмечают психологи (И.С. Кон). Это же порождает и такие проблемы ранней юности, как пьянство, наркомания и безудержная погоня за удовольствиями (Д. Хемилтон).

Развитие интеллекта тесно связано с развитием творческих способностей, предполагающих не просто усвоение информации, а проявление интеллектуальной инициативы и создание чего-то нового. Интеллектуальный важнейший компонент творчества – преобладание так называемого дивергентного мышления, которое предполагает, что на один и тот же вопрос может быть множество одинаково правильных и равноправных ответов (в отличие от конвергентного мышления, ориентирующего на однозначное решение, снимающего проблему как таковую).

*Вопросы и задания*

Пользуясь пособиями по психологии, сформулируйте закономерности развития мышления.

Сформулируйте педагогические закономерности формирования интеллектуальной сферы.

Подберите по литературным источникам педагогические средства диагностики отдельных элементов интеллектуальной сферы.

Подберите средства, способствующие развитию отдельных компонентов интеллектуальной сферы.

Какие особенности включает в себя интеллектуальная сфера младшего (старшего) школьника. Каким образом их необходимо учитывать учителю при ее формировании?

Какие качества и свойства мышления необходимы для успешной учебно-познавательной деятельности на современном этапе образования?

Что такое креативность мышления?

Чем отличается дивергентное мышление от конвергентного? Саногенное – от патогенного?

Назовите основные средства развития интеллектуальной сферы.

В чем состоит основная идея метода сократовской беседы?

Каковы особенности проведения метода мозгового штурма?

*Литература:* 5; 23; 30; 34; 60; 75; 76; 78; 97; 98; 104.

## Глава 2. МОТИВАЦИОННАЯ СФЕРА

### 2.1. Сущность мотивационной сферы и мотивации учения

Отчего одним интересно учиться, а другим – нет? Почему одни активно работают на уроке, а другие – нет? Почему одни хотят учиться, а другие – нет? Подобные вопросы часто задает себе каждый учитель. Для того чтобы найти эффективные педагогические средства воспитания у учащихся желания учиться, интереса к знаниям, необходимо предварительно уяснить, что собой представляют мотивы, мотивационная сфера, каковы закономерности ее развития. Почему именно мотивационная сфера? А как же сфера интеллектуальная? Все дело в том, что в основе нашей деятельности и поведения лежат не только мышление, но и потребности и мотивы.

Отказ от взгляда на мышление человека как на источник и движущую силу его деятельности, признание потребностей **исходной причиной** человеческих поступков представляет начало подлинно научного объяснения целенаправленного поведения людей. По словам Ф. Энгельса, «... люди привыкли объяснять свои действия из своего мышления, вместо того, чтобы объяснять их из своих потребностей»[11]. Влияние потребностей на наши поступки показал Маркс: «... никто не может сделать что-нибудь, не делая этого вместе с тем ради какой-либо из своих потребностей»[12]. Поскольку именно потребности и производные от них трансформации – мотивы, интересы, убеждения, стремления, влечения, желания, ценностные ориентации и т.п. – представляют основу и движущую силу человеческого поведения, его побуждение и цель, эти потребности следует, по мнению психологов (С.Л. Рубинштейн, П.В. Симонов), рассматривать как ядро индивидуальности, как самую существенную ее характеристику. Любой анализ индивидуальности окажется частным и второстепенным при абстрагировании от мотивационной сферы. Характеристика ее начинается с уяснения и анализа потребностей человека.

Потребности отражаются в сознании в виде образов. Образы, побуждающие человека к определенному поведению и отражающие объекты удовлетворения потребностей, называются мотивами. Мотив – это осознанное побуждение, осознанная потребность. Потребности являются источником активности человека, а мотив выражает направление его активности. Слово «мотив» (французское «motif») означает «двигаю». В психологии термин «мотив» означает осознанное побуждение человека к деятельности. С другой стороны, мотив – это осознанная потребность. Мотивы связаны также с целями, которые человек ставит. Цель – это осознанный образ предвосхищаемого результата, на достижение которого направлено действие человека.

---

[11] *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч. 2-е изд. Т.20. С.493.

[12] Указ. соч. Т.3. С.245.

Чтобы разобраться в сущности мотивационной сферы, необходимо рассмотреть ее состав: состав потребностей, мотивов и целей. Попробуйте назвать какие-либо свои потребности. Хочу спать, хочу есть, не хочу сидеть на лекции, не хочу быть хуже других, хочу побыть один и т.п. Как видим, наши потребности представляют не что иное, как желание действовать определенным образом, то есть потребность требует выполнения действий, в результате которых она удовлетворяется (насыщается). Потребность является источником активности человека – он всегда действует, чтобы удовлетворить потребность. По действиям человека можно судить о его потребностях. Например, на уроке кто-то слушает рассказ учителя, кто-то разговаривает с соседом, кто-то читает детектив, то есть каждый удовлетворяет разные потребности. Деятельность, удовлетворяющая потребность, составляет процессуальную ее сторону. Предмет, на который направлена потребность (продукт, в котором испытывается недостаток), называется нуждой или содержательной стороной потребности.

Следовательно, потребность, как правило, имеет две стороны – процессуальную и содержательную. Но некоторые потребности могут быть и без нужды, беспредметные. Например, потребность размышлять, общаться («болтать»), учиться всему и ничему (дилетанты), потребность много спать, решать кроссворды, головоломки. Здесь нет объективной нужды – есть потребность в самой деятельности. Самая значимая из этих потребностей – интеллектуальная. Но мало кто из людей пользуется этой потребностью для своего развития. « Не многие думают чаще, чем два или три раза в год. Я добился мировой известности благодаря тому, что думаю раз или два в неделю» (Дж. Бернард Шоу).

Человек не только что-то желает (хочет), но еще и осознает свои желания, то есть обозначает свои потребности словом, обозначает в словах **смысл** своего желания – идею потребности. Идея, овладевшая человеком, определяет его поведение, деятельность. Следовательно, чтобы управлять или изменять

поведение, необходимо помочь человеку осознать смысл потребности, помочь понять ему то, что он хочет.

Таким образом, потребности характеризуются основными признаками: смыслом (идейным содержанием), содержательной (предметной) и процессуальной (деятельностной) сторонами.

Рассмотрим конкретные мотивы. Мотивы достижения: образ успеха, ситуации успеха, морального поощрения – все это осознание потребности в достижении. Мотивы учения: предвидение результатов учения (выучу правило, получу хорошую отметку, овладею иностранным языком, овладею грамотой, получу знания, получу диплом), предвидимые переживания, связанные с результатами учения, обладающие побуждающим характером – все это осознание познавательной потребности или потребности в знаниях.

Итак, наши потребности осознаются в виде конкретных побуждений – мотивов к конкретным объектам, обстоятельствам и деятельности, в которых они удовлетворяются. Эти мотивы образуют мотивацию потребности, то есть некоторое устойчивое множество мотивов, которые черпают свою энергию из удовлетворения данной потребности и ее предвосхищения. Таким образом, каждой потребности может соответствовать определенное множество мотивов, которые питаются энергией этой потребности. Такие потребности называются фундаментальными.

Фундаментальные потребности человека могут быть объединены в иерархию по принципу относительного доминирования. Американский ученый Маслоу выделил следующие уровни потребностей человека.

Первый уровень: физиологические потребности – гомеостатические потребности, связанные с поддержанием постоянства внутренней среды организма (воды, солей, температуры, белков и т.д.), и потребности не гомеостатической природы (сексуальная потребность, потребности в сне, еде, потребности органов чувств). Они наиболее сильные. Например, для голодного чело-

века ничего другого не существует, кроме желания поесть. Удовлетворяемая потребность перестает быть мотиватором поведения, и тогда вступают в действие другие потребности, более высокого уровня.

Второй уровень: потребности в безопасности – в стабильности, уверенности, защищенности, свободы от страха, тревоги и хаоса, в порядке, законности и т.п. Наиболее ярко проявляются у детей. У взрослых – в периоды конфликтных ситуаций: конфликты в семье, на работе, при росте безработицы, разгуле преступности, катастрофах, войнах и т.п. При регулярном удовлетворении они перестают управлять поведением.

Третий уровень: потребность в любви и привязанности – в общении с людьми, особенно с близкими, в семье, в группе.

Четвертый уровень: потребность в уважении – в достойной жизни, стабильной и достаточно высокой и прочной самооценке, самоуважении и уважении со стороны других. Удовлетворение этих потребностей вызывает чувство собственного достоинства. Оно проявляется в уверенности, мастерстве, компетентности, независимости и самостоятельности; в желании иметь определенную репутацию, престиж, имидж, известность, признание. Неудовлетворение потребности в самоуважении ведет к конфликтам, неврозам.

Пятый уровень: потребность в самоактуализации – человек должен быть тем, кем может быть, к чему у него есть призвание, задатки и способности. Она проявляется в самовыражении, стремлении реализовать все свои способности. Это потребность «роста», проектирования себя как человека. Маслоу утверждал, что тенденция к самовыражению, самореализации, к самоосуществлению человека составляет его сущность, ядро индивидуальности.

Маслоу полагает, что существуют различные уровни жалоб, соответствующие уровням фрустрированных потребностей. На заводе, например, жалобы низшего уровня могут касаться отсутствия техники безопасности, произвола начальства, негарантированности работы на следующий день и т.п. Это жалобы,

касающиеся неудовлетворения наиболее фундаментальных потребностей физической безопасности и обеспеченности. Жалобы более высокого уровня могут относиться к недостатку соответствующего работе признания, угроз потери престижа, недостатка групповой солидарности; эти жалобы касаются потребностей принадлежности или уважения. «Когда к вам врываются представительницы женского комитета и возбужденно жалуются на то, что розы в парнике недостаточно ухожены, это само по себе замечательно, потому что указывает на высоту уровня жизни жалующихся», – говорит Маслоу.

Метажалобы касаются фрустрации метапотребностей, таких, как потребности в совершенстве, справедливости, красоте и истине. Этот уровень жалоб – хороший показатель того, что всё обстоит сравнительно благополучно. Когда люди жалуются на неэстетичносгь среды, это означает, что в отношении более фундаментальных потребностей они более или менее удовлетворены. Маслоу полагает, что жалобам не может быть конца, можно надеяться лишь на повышение их уровня. Жалобы на несовершенство мира, отсутствие совершенной справедливости и т.п. – это здоровые указания на то, что, несмотря на довольно высокий уровень фундаментальной удовлетворенности, люди стремятся к дальнейшему совершенствованию и росту. **Фактически Маслоу полагает, что уровень жалоб может служить показателем просвещенности общества.**

Как видим, мотивационная сфера представляет собой определенную систему потребностей и связанных с ними мотивов. Каждый человек наделен всеми группами основных потребностей в их разнообразных комбинациях. Говорить о том, какие из них лучше или хуже, некорректно.

Мотивационная сфера характеризуется также целями и целевыми установками. Как уже отмечалось, цель есть неотъемлемый компонент мотивации. Понятие цели – это, по своей сути, опережение реальных событий действительности. Цель – не просто предполагаемый результат деятельности, а желаемый ее результат, то, к чему человек стремится, осуществляя деятель-

ность. Осознавая цель, человек осознает образ желаемого будущего, а потому стремится к ее достижению и подчиняет ей свои действия. От цели, целеполагания и целеустремленности зависит, как человек осуществляет деятельность, какую позицию занимает, как выбирает соответствующие решения и способы поведения.

Таким образом, мотивационную сферу человека составляет совокупность потребностей, мотивов и целей, которая формируется и развивается в течение всей его жизни. Часть мотивационной сферы, которая формируется на определенном этапе жизни человека, называется мотивацией. Мотивация первоклассника, мотивация школьника, мотивация студента, мотивация работающего человека составляют только часть мотивационной сферы – ту, которая формируется на определенном этапе его жизни и связана с определенными целями его жизнедеятельности. Главное, что отличает один вид мотивации от другого, состоит в различии «социальной ситуации развития» (Л.С. Выготский), в которой она формируется. Существенным здесь являются такие деятельности, как учебная, профессиональная или одновременно учебная деятельность и производительный труд.

У школьника ведущая деятельность – учебная, поэтому правомерно говорить о мотивации учебной деятельности или мотивации учения. Активным в учении является тот, кто осознает потребность в знаниях, у кого сформированы мотивы учебной деятельности, развито умение ставить цели и стремление добиваться их. Все это составляет мотивацию учения.

Мотивация учения представляет собой систему целей, потребностей и мотивов, которые побуждают человека овладевать знаниями, способами познания, сознательно относиться к учению, быть активным в учебной деятельности.

Итак, сущность мотивации учения заключена в содержании целей, потребностей и мотивов, в характере связей и отношений между ними. У одних учащихся цели учения состоят в том, чтобы получить в будущем престижную профессию, другие

стремятся лучше познать окружающий мир, третьи не хотят учиться, но вынуждены это делать под давлением родителей и учителей. Мы видим большое многообразие целей, у каждого человека они разные, поэтому характер мотивации у каждого имеет свои особенности.

Рассмотрим содержание потребностей, порождающих мотивацию учения. Рассмотрение мотивации учения как системы предполагает выделение основного, доминирующего ее компонента, организующего структуру мотивации. Таким компонентом В.С. Ильин считал познавательную потребность, другие ученые (Ю.К. Бабанский, Ф.К. Савина, Г.И. Щукина) к доминирующим элементам мотивации относят и познавательный интерес. Но эти компоненты, связанные с процессом учебного познания, в то же время не связываются педагогами с другими процессами, имеющими, несомненно, побудительный характер. В любом акте общественно-трудового взаимодействия с себе подобными человек является одновременно субъектом предметно-практической деятельности, познания, межличностного общения и делового взаимодействия. Очевидно, что и школьник является субъектом одновременно учебной деятельности, труда, общения и взаимодействия. В этой связи в педагогическом процессе можно выделить несколько подпроцессов: интеллектуальные и трудовые, общения, достижения успеха, самопознания, взаимодействия учащегося и учителя. Источниками активности выделенных подпроцессов являются соответственно интеллектуальная потребность, потребности в познании, труде, самоактуализации, самопознании, общении (аффилиации), достижении, конфликтогенная потребность, потребность в развитии своей индивидуальности. Потребности, как известно, осознаются в виде конкретных побуждений-мотивов к конкретным объектам, обстоятельствам и деятельности, в которых они удовлетворяются. Эти побуждения образуют мотивацию потребности, то есть некоторое устойчивое множество мотивов, которые черпают свою энергию из удовлетворения данной потребности и его предвосхищения. Таким образом,

каждой потребности может соответствовать определенное множество мотивов, которые питаются ее энергией. Такие потребности называются фундаментальными, порождающими соответствующие им мотивации. Считаем правомерным утверждать, что в состав мотивации учения школьника наряду с познавательной входят и названные потребности (интеллектуальная, самоактуализации, самопознания, достижения, аффилиации, потребность в труде, в развитии своей индивидуальности и конфликтогенная).

Под **мотивацией аффилиации** понимается система целей, потребностей (стремление к общению или избегание общения) и мотивов (стремление к познанию, потребность в самоутверждении, стремление к сотрудничеству, общение ради общения), которые побуждают школьников вступать в познавательное общение в учебной деятельности. Мотивация аффилиации, входя в структуру мотивации учения, выполняет следующие функции: познавательную функцию (отражает приобретение школьниками знаний в процессе обучения), эмоциональную функцию (отражает переживания учеником своих отношений с людьми), интегративную функцию (отражает обогащение мотивационной сферы школьника).

Под **мотивацией достижения** понимается такая система целей, потребностей (потребность в достижении цели и страх неудачи) и мотивов (стремление к познанию при достижении учебных целей, потребность в самоутверждении, стремление к вознаграждению при достижении целей), которые побуждают школьника стремиться к достижению целей в учебной деятельности и быть активным в их достижении. Мотивация достижения выполняет определенные функции по отношению к мотивации учения: познавательную (отражает стремление ученика к приобретению необходимых знаний), эмоциональную (отражает влияние эмоций на учебную деятельность), интегративную (отражает систему самооценок деятельности и достигнутого результата).

В наших исследованиях установлено, что названные мотивации являются неотъемлемыми и доминирующими в структуре мотивации учения. Развитие мотивации достижения и мотивации аффилиации активизирует формирование познавательной потребности, познавательного интереса и других потребностей и мотивов в мотивационной сфере ученика. Установлена взаимосвязь развития исследуемых мотиваций и мотивации учения.

Мотивация конфликта в педагогическом аспекте не исследовалась более-менее целенаправленно: она не выделена как определенный вид мотивации, не рассматривается как педагогическая категория, не исследуется как компонент педагогического процесса. Поэтому авторами выдвинута гипотеза: для повышения эффективности педагогического процесса, для обеспечения развития индивидуальности школьника в педагогическом процессе наряду с другими видами мотиваций необходимо учитывать и мотивацию конфликта.

В связи с неизученностью рассматриваемых явлений (в педагогике и психологии) и непредставленностью их в понятиях, считаем необходимым ввести следующие понятия: **мотивация конфликта** – связанные с конфликтной ситуацией побуждения, позволяющие индивиду избежать конфликта или вовлекающие его в конфликтное взаимодействие, способствующие эффективному разрешению конфликта; **конфликтогенность** – совокупность признаков свойств мотивации в основных сферах индивида; **уровни конфликтогенности** – степень сформированности признаков конфликтогенности в основных сферах индивида; **деструктивная мотивация конфликта** – низкий уровень развития конфликтогенности – разрушающая конфликтная деятельность; **непродуктивная мотивация конфликта** – средний уровень развития конфликтогенности – продуктивная конфликтная деятельность отсутствует; **конструктивная мотивация конфликта –** высокий уровень развития конфликтогенности – конфликтная деятельность направляется на предупреждение эмоционального конфликта, создание и разрешение делового конфликта.

Мотивацию конфликта мы рассмотрим как педагогическую цель воспитания у учащихся конструктивного отношения к конфликтным ситуациям. В современных условиях остро ощущается необходимость в формировании у школьников мотивации, удовлетворяющей потребности в безопасности. Такой мотивацией может стать мотивация конфликта, высокий уровень развития которой придаст школьнику чувство уверенности в себе, самоуважения, достоинства, наделит его стремлением избавляться от страха и жизненных неудач. Добавим, что сформированная мотивация конфликта способствует удовлетворению и других потребностей: потребности в уважении, так как достижение успехов, признания, авторитета невозможно без обязательного и оптимального разрешения возникающих между людьми разногласий, конфликтов; познавательных потребностей, так как стремление много знать, уметь, понимать, исследовать предполагает стремление корректно и конструктивно отстаивать свои позиции, мнения, взгляды, убеждения.

Таким образом, мотивация учения определяется целями, потребностями и мотивами, а особенности ее у каждого учащегося зависят от их сочетания: от того, какие цели ставятся, насколько осознаются те или иные потребности, у кого какие побуждения возникают, от того, на что направлены мотивы. Существенно и то, насколько устойчивы у учащегося основные компоненты мотивации. Очевидно, о сформированности мотивации учения можно говорить в том случае, когда развиты все основные ее компоненты и признаки.

## 2.2. Педагогические цели развития мотивации учения

В процессе обучения, как известно, системообразующим фактором являются педагогические цели. Поэтому разработка содержания целевых функций процесса обучения является в определенном отношении исходным пунктом проектирования и осуществления обучения в целом и одним из оснований методики развития каждой сферы, в частности формирования мотивации.

Цель педагога – сознательное стремление, осознанное решение изменить в лучшую сторону индивидуальность учащегося: его интеллектуальную, мотивационную и другие сферы. Цель предполагает результат, в данном случае – определенные изменения в мотивации, в отношении к учению. Поэтому цели должны быть максимально конкретными и диагностируемыми (должна существовать возможность проверки их достижения). При этом сами цели необходимо четко определить. Отсюда следует важность специального информирования преподавателей о целях и задачах обучения, воспитания и развития. Для этого нужна разработка целевой функции процесса обучения и составление номенклатуры педагогических целей. Это важно сделать для того, чтобы учитель, непосредственно осуществляющий обучение, знал те предельные возможности, которыми обладают процесс обучения в целом, процесс обучения конкретному предмету, части процесса, отдельные уроки.

Главное здесь – это именно целевая функция процесса, то есть ясное понимание целей, которые надо достичь. Психологами установлено, что сформировать какую-либо сферу, даже ее элемент, в течение урока невозможно. Развитие сфер требует длительного времени. Кроме того, формирование человека обусловлено взаимодействием со многими факторами, а не только с развивающими воздействиями одного педагога. Необходимо различать цели одного урока и его возможности и цели более крупных частей учебно-воспитательного процесса или процесса в целом. Поэтому мы выделяем цели урока, промежуточные цели внутри этапа работы и конечные цели процесса обучения в конкретной школе, планируемые на полугодие, год, весь срок обучения. В соответствии с названной группировкой целей можно предложить следующую номенклатуру общих и частных целей развития мотивационной сферы учащихся школы.

Воспитание мотивов труда, добросовестного отношения к труду: формирование стремления к профессионализму в работе, к качественному ее выполнению; воспитание стремления при-

нести пользу себе и людям в соответствии со своими возможностями; воспитание уважения к правам и интересам людей труда; формирование потребности в труде; ориентация учащихся в мире профессий; воспитание привычки своевременного выполнения любой нужной работы; воспитание интереса к выбранной профессии.

Воспитание мотивов учения, положительного отношения к знаниям, к учению: сформировать умение ставить цели учебной деятельности и стремление добиваться их; сформировать интеллектуальную и познавательную потребности, потребности в достижении и общении; воспитать ценностное отношение к знаниям как важным и необходимым каждому человеку; сформировать стремление к глубокому усвоению всего содержания обучения, мировоззренческих идей; развивать стремление давать явлениям самостоятельную критическую оценку; развивать познавательные интересы и другие мотивы учения; способствовать развитию духовных потребностей человека и др.

Цели воспитания мотивации достижения. Воспитание мотивов достижения: формирование потребности в достижении; формирование стремления к достижению учебных целей; формирование потребности ставить реально достижимые цели; формировать умения строить логические последовательности для достижения целей в учебной деятельности; развивать стремление самостоятельно достигать поставленные цели учения.

Цели воспитания мотивации аффилиации. Воспитание мотивов общения: формирование потребности в познавательном общении; развивать стремления к познавательному общению (доказывать, рассуждать, аргументировать свое мнение, убеждать); развивать стремление самостоятельно вступать в познавательное общение (делать выводы, классифицировать знания, задавать вопросы). Разработанная номенклатура эталонных целей формирования мотивации достижения и мотивации аффилиации как неотъемлемых компонентов мотивации учения мо-

жет служить учителю руководством для планирования работы на весь срок обучения, полугодие.

Эталонной целью является также реальное обеспечение гуманистического характера процесса взаимодействия учителя и учащихся. Эта эталонная цель получает конкретное выражение в таких промежуточных целях, как обеспечение положительного эмоционального состояния школьников, установление контакта и взаимопонимания между учителем и учащимися, повышение уровня мотивации учения, перевод школьников на более высокий уровень развития конфликтогенности.

Представим примерный перечень промежуточных целей воспитания конструктивной мотивации конфликта. Если большинство учащихся класса находится на низком уровне развития конфликтогенности, то ставится цель перевести их на более высокий уровень. Для перевода учащегося на более высокий уровень конфликтогенности в процессе формирования мотивации конфликта в педагогических целях необходимо предусмотреть целенаправленную воспитательную работу по совершенствованию в основных сферах индивидуальности признаков конструктивной мотивации конфликта. Так, в интеллектуальной сфере необходимо предусмотреть развитие таких качеств ума, как сообразительность, гибкость; развитие познавательных умений сформулировать проблему (объект конфликта) для адекватной оценки природы конфликтной ситуации, развитие восприятия, внимания; развитие знаний по философии, психологии, теории и практике конфликта; овладение саногенным мышлением и преодоление привычек патогенного мышления. В мотивационной сфере – формирование системы нравственных общечеловеческих ценностей и нравственных мотивов поведения; формировать позитивное отношение к деловым конфликтам, неприятие эмоциональных конфликтов; формирование конструктивной мотивации конфликта, мотивов достижения и общения; добиваться от учащихся стремления формулировать и отстаивать свою точку зрения.

Конкретизация общих (конечных) целей осуществляется в номенклатуре частных целей: добиться непроизвольного, а затем и произвольного внимания; сообщить информацию о предмете познавательной потребности (или других потребностей); ориентировать учащихся в предстоящей деятельности; раскрыть значимость (практическую, научную, социальную и др.) их деятельности; стимулировать выбор актуального мотива деятельности; формировать у учащихся умение определять цели деятельности и стимулировать стремление их ставить; поддерживать стремление к достижению поставленных целей; актуализировать необходимые мотивационные состояния (заинтересованность в выполнении задания; ответственное отношение к делу; осознание необходимости данной работы); стимулировать возбужденные состояния в большинстве ситуаций урока; подкреплять возбужденные ранее (на предыдущих уроках) мотивационные состояния; обеспечить учащихся обратной связью: создать условия для развития положительных мотивов за счет формирования общенаучных, общетрудовых и специальных знаний и навыков; показать значимость учебной деятельности для будущей профессии; раскрывать общественный смысл данной деятельности; развивать направленность мотивации на овладение не только знаниями, но и способами действий; развивать стремление к самовоспитанию и самосовершенствованию у учащихся профессионально важных качеств и т.д.

С учетом особенностей учащихся перечисленные цели могут быть выстроены в определенную логику: одни цели могут довольно часто повторяться, другие – уже достигнуты, и нет необходимости их ставить. Разработка номенклатуры целей урока является одним из дидактических оснований выбора целей воспитания мотивации.

## 2.3. Педагогические средства диагностики мотивации учения

Формирование мотивации следует начинать с определения исходного ее состояния у большинства учащихся, что является необходимым условием правильной организации ее воспитания. Преподаватель должен всегда стремиться узнать своих воспитанников. Установить уровень развития мотивации можно по таким показателям: какие цели ставит перед собой учащийся; что его интересует; по каким мотивам он учится; что ему в учении нравится; чем увлекается; к чему стремится; характер ответственности; нравственная сторона отношения к учению и труду; эмоциональные переживания учащихся. К педагогическим средствам диагностики мотивации учения относятся наблюдение, анкетирование, хронометраж (фотография) своего дня, шкалирование и др.

**Наблюдение.** Мотивация доступна наблюдению. Ее довольно легко обнаружить: об отношении учащихся к учению или труду можно судить по наличию или отсутствию интереса к предмету, прилежанию, активности на уроках, систематическому выполнению заданий и т.д. Изучение учащихся будет более целенаправленным, если проводить наблюдения по следующим признакам.

1. Характер деятельности учащихся в процессе выполнения практических работ (пассивное, недобросовестное или добросовестное, активное выполнение работы; длительное, напряженное выполнение работы; выполнение с перерывами, отвлечениями; проявление внимания на протяжении всего занятия или только его части).

2. Стремление к выполнению заданий необязательных, неоцениваемых (ведение записей при слушании преподавателя или чтении учебника; выдвижение гипотез; обращение с вопросами; проверка нескольких, а не одной, как требовали, гипотез; повторное, более тщательное выполнение задания; выполнение с особой тщательностью практической или теоретической части

работы; стремление узнать, какие еще приемы и способы применяются).

3. Характер умственной деятельности, наиболее привлекающей учащихся (самостоятельное выявление причинных связей, зависимостей, закономерностей и т.п. или процесс копирования действий преподавателя; склонность к репродуктивным или продуктивным способам деятельности и т.п.).

4. Предпочтительная избирательность отдельных этапов деятельности (привлекает выполнение теоретического обоснования работы, практической ее части, формулирование суждений, умозаключений, выводов; стремление участвовать в составлении плана работы, коллективном обсуждении итогов работы; оказание помощи товарищам и т.п.).

5. Отношение к выполнению задания (полностью выполняет требования, предъявляемые при написании сочинения, отчета о лабораторной работе и т.п., выполняет их частично; выполняет с выдумкой, старательно или небрежно; внимателен к разбору типичных ошибок, стремится их избежать и устранить; участвует в групповых формах работы или стремится их избежать).

6. Увлеченность, эмоциональный подъем при изучении предмета, выполнении практической работы (стремление к самостоятельной постановке проблем, увлеченность поиском их решения, потребность в выдвижении гипотез, интерес к применению аналогий, моделированию, проведению мысленных экспериментов; удовлетворенность проделанной работой, полученными знаниями и т.п.).

7. Отношение учащихся к окончанию работы (рад звонку с урока, огорчен, «не слышит» звонка и т.д.).

8. Отношение учащихся к помощи преподавателя, советам товарищей, их оценкам.

9. Темп вхождения, включения в деятельность (быстро ориентируется в предстоящей деятельности и принимает ее; ориентируется, но не принимает ее; не хочет делать; ставит цели; стремится планировать свои действия и т.д.).

10. Качество знаний (объем, полнота, фактическая точность, понимание, осмысленность, прочность усвоенного материала, умение решать «нестандартные» задачи, успешность выполнения заданий, быстрота актуализации нужных знаний, умение находить и устранять неисправности в приборах, игрушках).

**Анкетирование.** Письменный опрос или анкета. Анкета как научный инструмент есть результат тщательной и трудоемкой работы экспертов по ее созданию. Учитель (студент тем более) должен найти опубликованные анкеты и использовать их, если они представляются ему полезными для решения поставленных диагностических задач.

Пример анкеты. Школьнику предлагаются вопросы:

1. Как ты думаешь, интереснее ли станет учиться, если на уроке ты будешь все работы выполнять не один, а с кем-либо из одноклассников?

2. Как ты думаешь, полезна ли для тебя будет такая совместная учебная работа?

3. Как ты думаешь, сможешь ли ты работать совместно с кем-нибудь из одноклассников? И т.д.

Цель проводимого анкетирования учащимся не сообщается. Если возникнет необходимость объяснить детям использование на уроке несколько необычного задания, то учитель прибегает к маскирующим мотивировкам. Например, говорит, что проверяется умение быстро думать, развитие фантазии, умение класса работать синхронно и т.п.

**Шкала-градусник**. Суть метода заключается в том, что учащимся (на последних минутах урока или сразу по его окончании) предлагается короткая анкета с просьбой ответить на содержащиеся в ней вопросы в соответствии с указанием. Анализ результатов анкетирования позволяет достоверно определить, на каких промежутках урока учащимся было интересно, когда у них возникали состояния потребности, желания, стремления услышать, понять, найти самостоятельно то или иное знание, способ действия и т.д.

С целью количественной обработки результатов анкетирования для каждого учащегося определяется время его активной работы на уроке (t^). Разделив затем полученную величину на общее время урока (Т), находим коэффициент активности К = t^/Т. Для проведения качественного анализа преподаватель устанавливает соответствие между теми промежутками времени, на которых учащиеся были активны, и теми приемами, способами, которые использовались в эти моменты. Таким образом, устанавливается, какие мотивационные состояния актуализируются у учащихся теми или иными приемами, средствами и т.д. Для того чтобы учащиеся точнее отметили время, параллельно шкале времени урока проводится другая шкала, на которой определенным промежуткам времени соответствуют те элементы деятельности учащихся, которые осуществлялись ими на уроке. Самооценка учащимися своих мотивационных состояний на уроке производится при выполнении следующего задания.

Прежде чем приступить к выполнению задания, прочтите УКАЗАНИЕ: для ответа на вопрос нужно обвести (отметить) линией интервал, соответствующий тому промежутку времени, который был для тебя наиболее интересным. Например, если, отвечая на какой-либо вопрос, тебе необходимо указать время, то делаешь следующее:



| 0 5 | 10 15 | 20 25 | 30 35 | 40 45 |
|---|---|---|---|---|
| Самостоятельная работа | Наблюдение опыта и беседа | Решение проблем с помощью преподавателя | Слушание, ответы на вопросы | Решение задач |

Постарайся по возможности точнее ответить на вопросы:

1. Сколько времени ушло у тебя, чтобы включиться в работу?

0 5 10 15 20 25 30 35 40 45

---

2. Отметь отрезки времени, когда тебе было интересно.

0 5 10 15 20 25 30 35 40 45

---

3. Отметь время, когда ты не мог сосредоточиться.

0 5 10 15 20 25 30 35 40 45

---

4. Отметь время, когда ты заставлял себя быть внимательным.

0 5 10 15 20 25 30 35 40 45

---

5. Отметь то время, когда тебе ничего не хотелось делать.

0 5 10 15 20 25 30 35 40 45

---

Применение шкалы-градусника позволяет судить о самооценке учащимися своей деятельности и приближенно оценить степень сформированности их мотивации (а точнее – возникновение у учащихся тех или иных мотивационных состояний).

**Шкалирование** мотивации учения. Анкеты требуют от учителя довольно много времени для их обработки, тем более, если их много. Этого недостатка можно избежать, если применять анкеты-шкалы. Здесь дается система вопросов и на них – перечень готовых ответов, но школьник должен не просто выбрать наиболее подходящий, а оценить в баллах правильность каждого из них. Это дает возможность количественно обработать полученный материал. Для примера рассмотрим шкалирование мотивации учения.

Процедура обследования мотивации учения при помощи шкалирования состоит в следующем. Учащимся шкалирования предлагается бланк следующей формы:

| |
|---|
| Школа № _____ Класс _____ Дата _____ |
| Фамилия _____ Имя _____ |

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 5 | 9 | 13 | 17 | 21 | 25 | 29 | 33 | 37 | 41 | |
| 2 | 6 | 10 | 14 | 18 | 22 | 26 | 30 | 34 | 38 | 42 | |
| 3 | 7 | 11 | 15 | 19 | 23 | 27 | 31 | 35 | 39 | 43 | |
| 4 | 8 | 12 | 16 | 20 | 24 | 28 | 32 | 36 | 40 | 44 | |

Затем учитель обращается к учащимся с просьбой: «Ничего не приукрашивая и не преуменьшая, как можно точнее ответьте на предлагаемые вопросы».

Учащимся объясняют, что ответ на каждый вопрос они должны записывать в виде символов (от 01 до 05, по их усмотрению) в соответствующие клеточки. Вопросы (см. ниже) лучше записывать на магнитной ленте с интервалами 10-15 секунд и прослушивать с помощью магнитофона. Нужно обратить внимание учащихся на необходимость соблюдения нумерации клеток: если не успел заполнить клетку (например, №15), то пусть она останется пустой, но следующий ответ следует писать в №16, а не в №15! Затем учащиеся слушают вопросы и отвечают на них символами. На доске записываются символы ответов:

05 – уверенно «да»;

04 – больше «да», чем «нет»;

03 – не уверен , не знаю;

02 – больше «нет», чем «да»;

01 – уверенно «нет».

Вопросы к шкалированию мотивации учения.

I. Что побуждает вас учиться?

*1. Обстоятельства жизни: требуют родители, учителя и др.*

*2. Стремление получить хорошие оценки.*

*3. Считаю, что образование всегда пригодится в жизни.*

*4. Нравится учиться, увлечен многими предметами.*

II. Как вы объясняете свое отношение к работе на уроках, при выполнении домашних заданий?

*5. Активно работаю редко – когда должны спросить.*

*6. Проявляю активность, чтобы не отстать от товарищей, чтобы выглядеть не хуже других.*

*7. Активно работаю на тех уроках, которые выделяю как важные для себя.*

*8. Часто проявляю активность, так как само учение доставляет мне удовольствие.*

III. Как вы объясняете свое отношение к учению?

*9. Нельзя не учиться, иначе неприятностей не оберешься.*

*10. Учусь из уважения к требованиям родителей, учителей, коллектива.*

*11. Считаю своим долгом хорошо учиться.*

*12. Считаю учение в данный период своей жизни наиболее важным, самым нужным своим делом.*

IV. Если бы ввели свободное посещение уроков, как часто вы бы пропускали бы уроки?

*13. Большинство уроков не посещал бы.*

*14. Не посещал бы половину уроков.*

*15. Иногда бы пропускал уроки.*

*16. Постарался бы посещать большинство уроков.*

V. Какое значение имеет учение для вашего будущего?

*17. Никакого.*

*18. Образование может пригодиться в жизни.*

*19. Учусь, чтобы поступить в нужный мне институт.*

*20. Есть желание узнать как можно больше для своего общего развития.*

VI. Какая учебная деятельность вам больше всего нравится?

*21. Слушать объяснения учителя, выступления своих товарищей.*

*22. Выполнять такие задания, где все понятно и не требуется слишком много времени и сил.*

*23. Выполнять такие задания, которые заставляют много думать, анализировать.*

*24. Нравятся сложные задания, когда не знаешь, как к ним подступиться.*

VII. Есть ли у вас интерес к учебным предметам?

*25. Нет интереса ни к одному предмету.*

*26. Интересны отдельные предметы.*

*27. Дело не в предмете, а в необходимости его знания для будущего. Поэтому интересны все нужные предметы.*

*28. Чувствую потребность знать по многим предметам больше, чем дается в учебниках.*

*29. Интересны те предметы, где достаточно много занимательных фактов, много нового, необычного.*

*30. Содержание многих предметов оставляет меня равнодушным к их изучению.*

*31. В некоторых предметах мне интересны только отдельные разделы.*

*32. Есть несколько предметов, которыми я увлечен, изучаю их глубоко.*

VIII. Дополнительные вопросы:

*33. Часто ли у вас бывает такое состояние на уроках, что ничего не хочется делать?*

*34. Считаете ли вы, что при выполнении задания главное – это получить результат, неважно каким способом?*

*35. Считаете ли вы, что стремитесь овладеть навыками учебной деятельности?*

*36. Часто ли, встретившись с трудным заданием, вы стремитесь самостоятельно с ним справиться?*

*37. Часто ли пользуетесь возможностью списать задание у товарищей?*

*38. Можно ли сказать, что вас интересуют только те задания, с которыми наверняка справитесь?*

*39. Любите ли вы задания, требующие долгих размышлений?*

*40. Любите ли вы задания творческого характера (самому написать рассказ, стихотворение, изготовить прибор, модель).*

*41. Можно ли сказать, что вам трудно дается изучение многих предметов?*

*42. Можно ли сказать, что вы свободно владеете знаниями только трех-четырех предметов?*

*43. Можно ли утверждать, что вы свободно разбираетесь в большинстве предметов?*

*44. Можно ли сказать, что вы глубоко разбираетесь в нескольких предметах, а в остальных не хуже, чем другие ребята?*

Обработка данных шкалирования сравнительно простая. Необходимо, не обращая внимания на «0» перед цифрами, сложить все цифры в каждой строке. Всего строк четыре, что соответствует четырем уровням мотивации. Та строка, в которой получится наибольшая сумма, будет соответствовать имеющемуся у данного ученика уровню мотивации. Верхней строке соответствует первый (низкий) уровень, нижней – четвертый (высокий) уровень мотивации.

Проводя время от времени шкалирование, учитель может более точно, чем при простом наблюдении, заметить сдвиги в развитии мотивации учащихся и по этим изменениям судить об эффективности развития мотивационной сферы. Шкалирование позволяет быстро получить данные об исходном состоянии мотивации учения в целом и у каждого учащегося в отдельности. Данные шкалирования затем уточняются другими методами: наблюдением, анализом письменных и других работ учащихся и т.д.

Применение диагностических методик позволяет на научной основе, а не вслепую осуществлять процесс обучения, более целенаправленно организовать процесс формирования мотивации.

## 2.4. Средства формирования мотивации учения

При формировании мотивации учителю необходимо соблюдать ряд требований. Во-первых, формирование мотивации следует начинать с диагностики мотивационной сферы, с выявления исходного состояния мотивации учения у большинства учащихся. Постановка целей воспитания мотивации является вторым важным требованием научно обоснованного процесса

ее воспитания. Третье требование – отбор и применение педагогических средств воспитания мотивации.

К педагогическим средствам воспитания можно отнести приемы побуждающего воздействия, связанные с содержанием учебного материала, методами и формами обучения, наглядными и техническими средствами обучения, дидактическими материалами, личностью преподавателя, общественным мнением группы (коллектива). В воспитании мотивации невозможно отдать предпочтение тому или иному средству, потому что они разноплановы и одно средство никогда не сможет заменить другое. Есть мнение, что достичь желаемых результатов можно, если использовать на практике все имеющиеся средства, однако ясно, что не всякая совокупность средств может обеспечить наилучший результат при малых затратах сил и времени как преподавателем, так и учащимися. Для воспитания необходимо рациональное использование таких средств и их сочетаний, которые за малый промежуток времени могут обеспечить максимальный в данных условиях результат в развитии мотивации. А для этого каждому преподавателю необходимо знать воспитывающие возможности средств, которыми он располагает в конкретных условиях: содержания учебного материала, организации учебной деятельности учащихся, взаимоотношений, которые складываются в учебном процессе между педагогом и учащимися, а также внутри коллективных отношений.

В содержании учебного предмета заключены объективные возможности возбуждения познавательной и других потребностей и мотивов учения. Чтобы реализовать эти возможности содержания в развитии мотивации, преподаватель применяет ряд приемов побуждающего воздействия.

Приемы, связанные со стимулирующим влиянием содержания учебного материала: показ новизны содержания; обновление уже усвоенных знаний, их углубление; раскрытие практической, научной и др. значимости знаний и овладеваемых способов действий; профессиональная направленность содержания, межпредметные, внутрипредметные и межцикловые связи;

занимательность изучаемого материала; историзм, показ достижений современной науки и пр. Эта группа приемов направлена на то, чтобы создать у учащихся новые впечатления, вызвать удивление, обеспечить их раздумья, размышления. В этом случае учащиеся сталкиваются с противоречиями между воспринимаемыми знаниями и собственным небогатым еще жизненным опытом. Все это побуждает их мыслить, вызывает интерес к уроку.

Значительное влияние на развитие мотивации оказывают методы обучения, особенно методы проблемного обучения и интерактивные. Они дают преподавателю возможность побуждать учащихся к таким способам усвоения учебного материала, которые вызывают познавательную активность, возбуждают потребность в изучении материала, овладении способами действий, актуализируют потребность достижения и т.д. Методы обучения могут способствовать созданию благоприятной атмосферы коллективной работы, поиска, участия, коллективного напряжения усилий, эмоций, которые облегчают достижение целей развития мотивации. Наконец, методы обучения стимулируют активность учащегося: способствуют формированию умения ставить цели деятельности, развитию общих и специальных способностей, помогают вовлечь учащихся в активную деятельность. Для реализации возможностей методов обучения служат приемы, связанные с побуждающей функцией: разъяснение целей деятельности, постановка информационных и проблемных вопросов, создание проблемных ситуаций, организация работы с источниками, применение заданий на производственной основе, использование занимательных и игровых форм занятий и др.

В тесной связи с вышеназванными группами приемов выступают приемы, связанные с применением наглядных, дидактических и технических средств обучения: применение карточек с дозированной помощью, с образцами решения задач (алгоритмами действий); использование компьютерных учебных пособий; организация с помощью ТСО внимания учащихся и

управление им; предъявление информации с помощью ТСО и компьютеров, обеспечение учащихся оперативной обратной связью; постановка заданий к наглядной информации; повторная подача информации, опорных сигналов; управление самостоятельной работой учащихся и т.д.

Как бы ни были сильны стимулы, связанные с содержанием и методами обучения, преподаватель не должен забывать об очень действенных средствах, связанных с его собственным отношением к учащимся.

Каждый преподаватель стремится сделать урок интересным, продумывает содержание программного материала, методику его изучения. Но не всегда достаточно серьезное внимание обращается на состояние самих учащихся, подготовку их к восприятию новых знаний, воспитание у них положительного отношения к приобретаемым знаниям. А возможности у преподавателя здесь богатейшие, необходимо только обратить внимание на разнообразие приемов, основанных на общении, взаимодействии педагога и учащихся: здесь и оценочные обращения учителя (опосредованная оценка, замечание, отрицание, согласие, одобрение), поощрение (похвала, подбадривание), создание ситуации успеха, оказание помощи, стимулирование педагогом постановки вопросов самими учащимися, поддержка их начинаний, прием апперцепции (связь с жизненным опытом учащихся, их интересами, склонностями) и др. С помощью этих приемов создается эмоциональный своеобразный настрой урока, определенная моральная атмосфера, вырабатывается определенный стиль взаимоотношений преподавателя и учащихся.

Укажем также на приемы побуждения к учению, учитывающие внутриколлективные отношения: организация коллективной работы по планированию и выполнению совместной деятельности; проведение коллективного обсуждения итогов работы; задания по взаимоконтролю и взаимопомощи учащихся; применение сочетания различных форм совместной работы; общественная оценка действий учащихся, опора на общественное мнение и др.

Формирование мотивации замедляют: эмоциональная бедность сообщаемого учебного материала; невысокая компетентность учителя, его неумение разобраться в профессиональных вопросах, его незаинтересованность работой; излишняя повторяемость одних и тех же приемов или приемов одного порядка; однообразные задания; отсутствие оценки; недоброжелательное отношение преподавателя к учащимся (сарказм, насмешка, упрек, угроза, нотация); приемы понуждения (наказание, необоснованное требование, придирчивость).

Можно заметить, что каждое из рассмотренных нами средств в процессе обучения у каждого учителя будет иметь свои особенности. Они зависят от условий применения, сочетаний средств, педагогического мастерства учителя. Здесь мы назвали лишь основные их возможности, опираясь на которые, педагог сможет проанализировать возможности тех педагогических средств, которыми он располагает.

## 2.5. Возрастные особенности развития мотивационной сферы

2.5.1. Выделим положительные и отрицательные стороны мотивации учения **младшего школьника** и ее динамику на протяжении этого возраста. В качестве *благоприятных* черт мотивации отмечается общее положительное отношение ребенка к школе, широта его интересов, любознательность. Широта интересов младших школьников проявляется в том, что их интересуют многие явления окружающего мира, которые не входят в программу даже средней школы. Широта этих интересов проявляется и в не всегда учитываемой потребности младших школьников в творческих играх, особенно на сюжеты любимых книг и кинофильмов. В проигрывании этих сюжетов реализуются социальные интересы младших школьников. Любознательность является формой проявления широкой умственной активности младших школьников.

Мотивация младших школьников имеет и ряд **негативных** характеристик, препятствующих учению. Так, мотивы и интересы младших школьников:

– недостаточно действенны, так как сами по себе долго не поддерживают учебную деятельность;

– неустойчивы, то есть ситуационны (учение может быстро надоесть, вызвать утомление, интерес угаснуть);

– мало осознанны, что проявляется в непонимании школьника, что и почему ему нравится в данном предмете;

– слабо обобщены, то есть направлены на отдельные стороны учения, на отдельные факты или способы действий;

– содержат в себе ориентировку школьника чаще на результат учения (ответ в задаче), а не на способы учения.

Все эти особенности обусловливают снижение уровня мотивации учения младшего школьника.

Если проследить общую динамику мотивов учения от 1 к 3 классу, то выявляется следующее. Вначале у школьников преобладает интерес к внешней стороне пребывания в школе, затем возникает интерес к первым результатам учебного труда и лишь после этого к процессу, содержанию учения, а еще позднее – к способам добывания знаний. Такова качественная картина мотивов учения в младшем школьном возрасте. Если же проследить количественную их динамику, то приходится констатировать, что положительное отношение к учению несколько снижается к концу начальной школы.

Эта тенденция к «мотивационному вакууму» на рубеже начальной и средней школы объясняется рядом факторов. Снижение интереса к учению заметно в тех классах, в которых преобладала установка учителя на сообщение готовых знаний, на их запоминание, там, где активность школьника носила воспроизводящий, подражательный характер. В качестве причин снижения интереса к учению В.А. Сухомлинский называл злоупотребление учителя плохой отметкой, снижающее стремление ребенка учиться и его уверенность в своих возможностях. Наконец, нужно отметить, что некоторое снижение мотивации

учения носит закономерный характер: удовлетворена потребность дошкольника учиться, снята эмоциональная привлекательность, появляющиеся трудности и неудачи также снижают интерес к учению. Постановка **целей** в младшем школьном возрасте характеризуется тем, что ученик:

– готов к принятию целей, задаваемых учителем;

– научается определять важность и последовательность целей как на уроке, так и при самостоятельной организации своего времени;

– может уже самостоятельно наметить систему промежуточных целей на пути к цели, поставленной учителем.

Слабость процессов целеобразования в этом возрасте сказывается в неумении подчинить себя цели взрослого на достаточно длительное время. Отсутствуют умения сопоставить намечаемые цели со своими возможностями, что является одной из причин отрицательного отношения к учению и школе.

2.5.2. Выделим особенности **подростка**, способствующие становлению мотивации учения и препятствующие ему. Благоприятными особенностями мотивации в этом возрасте являются:

– «потребность во взрослости» – нежелание считать себя ребенком, стремление занять новую жизненную позицию по отношению к миру, другому человеку, к себе; особая восприимчивость подростка к усвоению способов, норм поведения взрослого человека;

– общая активность подростка, его готовность включиться в разные виды деятельности со взрослыми и сверстниками;

– потребность в самовыражении и самоутверждении, стремление осознать себя как личность, оценить себя;

– стремление подростка к самостоятельности;

– расширение кругозора, широкие интересы и их разнообразие;

– возрастание определенности и устойчивости интересов;

– развитие стремления к совершенствованию в различных областях творчества (музыка, литература, техника).

Негативные особенности мотивации подростка:

– незрелость оценок подростком самого себя и другого человека;

– проявление внешнего безразличия к мнению других;

– отрицательное отношение к готовым знаниям, простым и легким вопросам, к репродуктивным видам деятельности;

– неустойчивость интересов, их смена, чередование;

– осознанность положительных мотивов учения и неосознанность отрицательных.

Чем же характеризуются процессы **целеобразования** в среднем школьном возрасте? Упрочиваются умения произвольной организации своей учебной работы. Целеполагание подростка характеризуется следующими особенностями:

– может самостоятельно ставить цели и планировать свою работу;

– умеет наметить для себя самостоятельную иерархию целей, определить последовательность их достижения;

– умеет ставить гибкие цели, изменять их в соответствии с условиями;

– формируется привычка длительное время удерживать цели своих действий и подчинять им свое поведение.

Способность подростка к реализации целей проявляется неравномерно в разных учебных предметах и в различных видах деятельности. Активность подростка в постановке целей опережает развитие умения их реализации и достижения, что создает нередко трудные ситуации в жизни подростка, стремящегося ставить «взрослые» цели, но не умеющего контролировать себя при их реализации.

2.5.3. Рассмотрим мотивацию учения в **старшем** школьном возрасте. Становлению мотивации учения в этом возрасте содействует ряд особенностей старшеклассника:

– потребность в жизненном самоопределении и обращенность планов в будущее, осмысление с этих позиций настоящего;

– потребность в самопознании себя как человека, оценивание своих возможностей при выборе профессии;

– интерес к разным формам самообразования;

– четко выраженная направленность мотивов и целей;

– устойчивость интересов и мотивов;

– становление целеполагания, развитие способности принимать решения;

– появляется единство процессуальной и результативной сторон в мотивации учения.

Негативные особенности мотивации старшеклассника:

– устойчивый интерес к одним предметам в ущерб усвоения других;

– пресыщенность единообразием и рутинностью повседневной жизни школы;

– неудовлетворенность однообразием форм и методов учебных занятий;

– отрицательное отношение к формам контроля со стороны учителя и родителей;

– стремление, в определенной степени, к конформизму.

Обратимся к процессам целеполагания в старшем школьном возрасте. Условия жизни старшеклассника требуют высокого уровня произвольности психических процессов, необходимых для сознательной саморегуляции своего поведения. Если у подростков далекие перспективные цели существовали только в воображаемом плане, то для старшеклассника они становятся близкой реальностью. К окончанию школы подросток строит систему целей на основе соподчинения мотивов, т.е. определяет последовательность достижения своих целей в зависимости от уровня их объективной и субъективной значимости. Старшеклассник нередко стремится самостоятельно ставить для себя все более трудные и сложные задачи.

Слабость процессов целеобразования в старшем школьном возрасте выражается в том, что при выборе целей ученик обнаруживает неумение сочетать главные цели с второстепенными, вследствие чего упускает из вида ряд целей, запускает од-

но, наверстывает другое, не умеет распределять внимание между несколькими целями. Старшеклассник не всегда готов соотнести свои потребности со своими способностями и возможностями – отсюда ошибки в выборе профессии.

*Вопросы и задания*

1. Каково значение мотивационной сферы в развитии индивидуальности?
2. Назовите состав мотивации учения школьника.
3. Какими свойствами и функциями обладает мотивационная сфера?
4. Изучив пособия по психологии, сформулируйте психологические закономерности развития мотивационной сферы.
5. Сформулируйте педагогические закономерности формирования мотивационной сферы.
6. Перечислите основные характеристики мотивации учения (мотивации труда, мотивации аффилиации, мотивации достижения и др.).
7. Перечислите основные цели развития мотивационной сферы.
8. Назовите диагностические средства изучения мотивационной сферы.
9. Разработайте анкету, предназначенную для изучения мотивации учения (изучения конкретного предмета), мотивации самостоятельной деятельности, мотивации домашней работы и др.
10. Подберите конкретные педагогические средства формирования мотивации учения старших школьников.
11. Приведите примеры побуждающего воздействия (младший, средний, старший школьный возраст).
12. Каковы особенности формирования положительной мотивации учения в начальных, средних и старших классах.
13. Как можно обеспечить устойчивость положительных мотивационных состояний в процессе обучения у школьников разного возраста?

14. Какую роль играет оценка учителя в формировании мотивации учения? Почему?

*Литература:* 36; 37; 38; 80-83; 97; 112; 134.

## Глава 3. ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ СФЕРА

### 3.1. Цели развития эмоциональной сферы

Эмоции (от лат. emoveo – потрясаю, волную) – особый класс психических состояний, связанных с удовлетворением или неудовлетворением потребностей. Эмоции проявляются в форме непосредственного переживания. Устойчивые эмоциональные отношения человека к явлениям действительности, отражающие их значение в связи с его потребностями и мотивами, называют чувствами. В состав эмоциональной сферы мы включаем: эмоции, чувства, самооценку, тревожность.

Положительные эмоции возникают при удовлетворении потребностей, желаний, успешном достижении цели деятельности. В учебной деятельности они проявляются при удовлетворении мотивации учения, мотивации достижения и др. в виде радостного отклика, повышенного настроения, хорошего самочувствия. Положительное эмоциональное возбуждение улучшает выполнение более легких заданий и затрудняет – более сложных. Но при этом положительные эмоции, связанные с достижением успеха, способствуют повышению, а отрицательные, связанные с неуспехом, – снижению уровня выполнения деятельности, учения.

Положительные эмоции оказывают существенное влияние на протекание всякой деятельности, в том числе и учебной. Регулирующая роль эмоций возрастает в том случае, если они не только сопровождают ту или иную деятельность (например, процесс учения), но и предшествуют ей, предвосхищают ее, что подготавливает человека к включению в эту деятельность. Таким образом, эмоции и сами зависят от деятельности и оказывают на нее свое влияние. Выделим наиболее часто отмечаю-

щиеся в психолого-педагогической литературе особенности эмоционального климата, необходимые для поддержания учебной деятельности школьников:

1) положительные эмоции, связанные со школой в целом и пребыванием в ней. Они являются следствием умелой и слаженной работы всего педагогического коллектива, а также правильного отношения к школе в семье;

2) положительные эмоции, обусловленные ровными, хорошими деловыми взаимоотношениями школьника с учителями и товарищами, отсутствием конфликтов с ними, участием в жизни классного и школьного коллектива. К этим эмоциям относятся, например, эмоции престижности, возникающие при новом типе отношений учителя и школьников, складывающемся в ходе применения учителем современных методов проблемного обучения, при наличии взаимоотношений их как коллег в совместном поиске нового знания;

3) эмоции, связанные с осознанием каждым учеником своих больших возможностей в достижении успехов в учебной работе, в преодолении трудностей, в решении сложных задач. Сюда же могут быть отнесены эмоции от положительных результатов своего ученического труда, эмоции удовлетворения от справедливо поставленной отметки;

4) положительные эмоции от столкновения с новым учебным материалом. Психологи выделили ряд стадий – «реакций» на новизну материала: от эмоций любопытства и позднее любознательности, возникающих при столкновении с занимательным материалом, до устойчивого эмоционально-познавательного отношения к предмету, характеризующему увлеченность учащихся этим предметом;

5) положительные эмоции, возникающие при овладении учащимися приемами самостоятельного добывания знаний, новыми способами усовершенствования своей учебной работы, самообразования. Большую радость у школьников обычно вызывает их самостоятельность в учебной деятельности, в частности, самостоятельный переход от одного этапа учебной работы

к другому, например, умение без помощи учителя перейти от формулировки учебной задачи (проблемы) к определению учебных действий (путей разрешения проблемы), затем к приемам проверки выбранного пути решения.

Все названные эмоции в совокупности образуют атмосферу эмоционального комфорта в процессе учения. Наличие такой атмосферы необходимо для успешного осуществления процесса обучения. В особой мере учителю надо заботиться о создании или восстановлении положительного эмоционального климата в том случае, если у ученика сложилась стрессовая ситуация длительного неуспеха в учении, закрепившееся негативное отношение к учителю или даже к школе, конфликт с товарищами, тревожность и т. д.

Отрицательная эмоция дезорганизует деятельность, которая приводит к ее возникновению, но организует действия, направленные на уменьшение или устранение вредных воздействий. Возникает эмоциональная напряженность. Она характеризуется временным понижением устойчивости психических и психомоторных процессов, что, в свою очередь, сопровождается различными достаточно выраженными вегетативными реакциями и внешними проявлениями эмоций. Возникает и развивается она в связи с различными эмоциональными, психогенными, стрессогенными и другими факторами, то есть очень сильными воздействиями на мотивационную, эмоциональную, волевую, интеллектуальную сферы, сопровождаемыми различными эмоциональными реакциями, переживаниями. Быстрота и степень развития у человека напряженности во многом определяется индивидуальными психологическими особенностями, в частности, уровнем эмоциональной устойчивости личностной тревожности как способности противостоять эмоциогенным воздействиям, индивидуальной и личностной значимости этих воздействий и его исходным состоянием.

В целях развития эмоциональной сферы необходимо предусмотреть гармоничное воспитание различных чувств и эмоций, а также формировать у ребенка необходимые навыки в управ-

лении своими чувствами и эмоциями (гнев, беспокойство, страх, вина, стыд, сочувствие, жалость, эмпатия, гордость, благородство, любовь и др.); научить его понимать свои эмоциональные состояния и причины, их порождающие. С эмоциональным благополучием ребенка связана его оценка самого себя, своих способностей, нравственных и других качеств.

Самооценка характеризуется степенью соответствия представлений о себе – своему идеалу. При педагогическом изучении самооценки полезно выделить ее уровни.

Низкий уровень: учащийся считает, что он не соответствует своему идеалу, оценивает себя низко. Это проявляется: в видимой скромности, сдержанности, скованности, робости, застенчивости; в осторожности высказываний; в затрудненности обращения, при выступлении на людях; в стремлении остаться в тени – незамеченным, незадействованным; в покорном принятии низких оценок извне. Возможны неврозы, депрессии, апатия, частые стрессы.

Средний уровень: школьник считает, что недостаточно соответствует своему идеалу. Не признает себя ни слишком плохим, ни очень хорошим. Относится к себе и к оценкам окружающих умеренно критически.

Высокий уровень: учащийся доволен собой. Считает, что соответствует своему идеалу. Высокая самооценка может проявляться: в уверенном, гордом, независимом поведении; в стремлении к признанию – в семье, в коллективе, в группе сверстников; в стремлении к лидерству; в притязании на особую роль в деятельности или общении; в ожидании высоких оценок со стороны; в категорических высказываниях, шутках; в болезненной реакции на чужие замечания.

В педагогических целях необходимо предусмотреть развитие этого компонента эмоциональной сферы. При этом следует помнить, что высокий уровень некоторых психических качеств еще не является показателем благополучия. Так, высокая самооценка школьника при более пристальном изучении его поведения может оказаться завышенной. Несовпадение такой само-

оценки и оценки со стороны окружающих – традиционный источник межличностных конфликтов. Учителю необходимо способствовать формированию адекватной самооценки, которая позволяет ребенку отнестись к себе критически, правильно соотнести свои силы с задачами разной трудности и с требованиями окружающих.

Особенностью эмоциональной сферы является тревожность, состоящая в повышенном чувстве беспокойства в самых различных жизненных ситуациях. В педагогических целях полезно также выделить уровни тревожности. Каждый уровень характеризуется определенной степенью отрицательных переживаний по поводу ожидаемых событий.

Низкий уровень: учащийся, как правило, спокоен, невозмутим; сохраняет присутствие духа в экстремальных ситуациях; уравновешен, уверен в себе; никогда не краснеет и не бледнеет от волнения; хорошо спит; отличается крепкими нервами и хорошим настроением.

Средний уровень: умеренное проявление признаков крайних уровней.

Высокий уровень: учащийся легко раздражается и расстраивается по пустякам; не уверен в будущем и в своих силах; теряется в ответственные моменты; боится неудач; угнетен в ситуациях неопределенности; его смущает необходимость выбора; легко возбудим; при возбуждении ухудшаются внимание и память; постоянно ожидает неприятностей. Расположен к стрессам и дистрессам. Возможны неврозы, депрессия, апатия, головные боли. (Существует два вида стресса: стресс как резкое, сильное переживание, всплеск эмоций, вовсе необязательно отрицательных. Он помогает нам тем, что закаляет нервную систему. А так называемый дистресс – это тяжелейшая форма стресса. Он чаще всего сопровождается сильными отрицательными эмоциями. Все люди могут быть подвержены ему.)

Эмоциональная сфера наиболее подвержена разрушительным воздействиям среды, в которой живет современный чело-

век. Одним из таких воздействий является повышенная тревожность человека.

В деятельности, направленной на достижение успеха, повышенно тревожные люди ведут себя следующим образом:

- высокотревожные люди эмоционально острее, чем низкотревожные, реагируют на сообщение о неудаче;
- высокотревожные люди хуже, чем низкотревожные, работают в стрессовых ситуациях или в условиях дефицита времени, отведенного на решение задачи;
- боязнь неудачи – характерная черта высокотревожных людей, эта боязнь доминирует над стремлением к достижению успеха;
- мотивация достижения успехов преобладает у низкотревожных людей, обычно она перевешивает опасение возможной неудачи;
- для высокотревожных людей большей стимулирующей силой обладает сообщение об успехе, чем о неудаче;
- низкотревожных людей больше стимулирует сообщение о неудаче;
- личностная тревожность предрасполагает индивида к восприятию и оценке многих, объективно безопасных ситуаций как таких, которые несут в себе угрозу.

В отличие от эмоции страха тревога не имеет определенного источника и имеет две особенности: ожидание надвигающейся опасности; чувство неизвестности – откуда может грозить опасность. Тревога может выражаться в чувстве беспокойства, неуверенности в правильности своего поведения, в раздражительности, агрессивности, разочаровании и т.п. Тревожность как черта личности может сформироваться из-за частого неадекватного способа преодоления состояния тревоги, из-за частых ошибок и неадекватных реакций на них со стороны окружающих. Причиной возникновения тревоги является внутренний конфликт человека, его несогласие с самим собой, противоречивость его стремлений, когда одно его сильное желание противоречит другому, одна потребность мешает другой.

Часто причинами внутреннего конфликта являются: ссора между людьми, близкими человеку; несовместимость требований, предъявляемых, например, ребенку (то, что поощряют дома родители, не одобряется в школе, и наоборот), противоречия между завышенными притязаниями (например, роль отличника или «первой красавицы») человека, с одной стороны, и реальными возможностями – с другой; неудовлетворение основных потребностей (в самостоятельности, в самоуважении, в свободе).

Таким образом, тревожность может быть вызвана:

1) противоречивыми требованиями к индивиду, исходящими из разных источников;

2) неадекватными требованиями, не соответствующими его возможностям и стремлениями;

3) негативными требованиями, которые ставят человека в униженное, зависимое положение.

Из-за того, что чувство тревоги отличается смутностью, неопределенностью, человек не может найти выход из положения. Как только возникает тревога, срабатывает набор механизмов, которые «перерабатывают» это состояние во что-то другое, менее невыносимое. Поэтому возникают страхи определенных ситуаций. Хотя в случаях ярко выраженного страха его объект может не иметь ничего общего с истинной причиной тревоги, породившей этот страх. Например, ребенок может панически бояться школы, но в основе этого может лежать и семейный конфликт.

В педагогических целях необходимо уделить внимание этому компоненту эмоциональной сферы. Высокий уровень тревожности может представлять большое неудобство для школьника. Если к тревожности добавляется интеллектуальное неблагополучие, то психологи (А.Л. Венгер, Н.К. Цукерман) утверждают, что в таком случае имеются признаки синдрома «хронической неуспешности». К таким признакам относятся многочисленные симптомы тревоги, проявляющиеся и в непосредственно наблюдаемом поведении, и в диагностических методи-

ках (например, частое стирание, зачеркивание написанного или нарисованного, неуверенность речи и пр.). Иногда тревога может быть локализована в учебной деятельности – возникает так называемый синдром «школьной тревожности»: полный ступор при вызове к доске, неспособность ответить даже заранее выученный урок. Увеличение масштаба жизненного планирования, ответственности в учебной или другой деятельности оборачивается для таких учащихся чрезмерными переживаниями, неоправданной нервотрепкой. Отрицательными следствиями могут также стать минимизация целей, уход от ответственности, психические барьеры в развитии школьника.

Считаем возможным предложить учителю примерную номенклатуру целей, направленных на развитие эмоциональной сферы.

1. Актуализация положительных эмоциональных состояний (чувство удовлетворения от интеллектуальной или другой деятельности, познавательной потребности; удовлетворение мотивации достижения, радость успеха, открытия чего-то нового; предвкушение ожидания интересной работы, задания, общения, игры; бодрое настроение и др.).

2. Создание условий для развития положительных эмоциональных состояний:

– **акцентирование** внимания участников учебного процесса на их эмоциональном опыте (овладение педагогом умениями управлять собственными эмоциональными состояниями и обеспечения эмоциональной основы учебного процесса – приемами аттракции, способами фасилитации и др.);

– **формирование** у учащихся представлений об эмоциональных процессах, сопровождающих учебную деятельность, и путях преодоления эмоциональных затруднений;

– **выделение** в содержании учебного предмета элементов, создающих положительный эмоциональный фон учебной деятельности;

– **применение** различных эмоционально насыщенных педагогических средств, обеспечивающих провоцирование положи-

тельных эмоциональных переживаний в учебной деятельности (подбадривание, юмор, поощрение, ситуации успеха и др.).

3. Нейтрализация негативных состояний (неуверенность в своих силах, повышенная тревожность, негодование, обида, зависть, страх и т.д.)

4. Совершенствование эмоциональной сферы (развитие всех ее составляющих: гармоничное развитие различных чувств и эмоций, формирование адекватной самооценки, развитие умений понимать эмоциональные собственные состояния и причины, их порождающие, преодоление излишней эмоциональной напряженности и повышенной тревожности).

5. Развитие саногенного мышления, которое уменьшает внутренний конфликт, напряженность, позволяет контролировать эмоции, потребности и желания (осознание психических состояний, в которых ученик находится, рефлексия на фоне релаксации (борьба с отрицательными эмоциями, приводящими к стрессовому состоянию), сосредоточенность внимания, размышления над своими состояниями и их контроль и др.).

6. Развитие эмоциональной сферы в единстве со сферой саморегуляции и экзистенциальной сферой.

## 3.2. Проблемы формирования эмоциональной сферы

**Диагностика.** Начиная процесс формирования той или иной сферы, учитель обращается к диагностическим средствам для выявления ее исходного уровня развития. К таким средствам относятся:

– метод наблюдения за проявлениями эмоций: эмоциональные реакции в мимике; различные выразительные движения (пантомимика); проявление скованности; появление тремора (дрожания) рук, ног, губ и т.д.; покраснение (особенно пятнами) кожи на лице, побледнение (вазомоторные реакции); непроизвольные движения глазами; изменения в фонации и артикуляции речи;

– методы тестирования. Например, для оценки эмоционального состояния можно применить следующую методику.

*Инструкция.* Оцените свое состояние в день проверки, поставив на шкале (табл. 2) знак X между противоположными по смыслу характеристиками на той цифре, которая в наибольшей мере отражает соотношение между этими качествами для вас в данный момент.

*Таблица 2*

**Шкала эмоциональных состояний**

| Характеристика | Оценка | Характеристика |
|---|---|---|
| Веселый | 9 8 7 6 5 4 3 2 1 | Грустный |
| Хорошее настроение | 9 8 7 6 5 4 3 2 1 | Плохое настроение |
| Счастливый | 9 8 7 6 5 4 3 2 1 | Несчастный |
| Жизнерадостный | 9 8 7 6 5 4 3 2 1 | Мрачный |

*Окончание табл.2*

| Характеристика | Оценка | Характеристика |
|---|---|---|
| Восторженный | 9 8 7 6 5 4 3 2 1 | Унылый |
| Радостный | 9 8 7 6 5 4 3 2 1 | Печальный |
| Спокойный | 9 8 7 6 5 4 3 2 1 | Озабоченный |
| Оптимистичный | 9 8 7 6 5 4 3 2 1 | Пессимистичный |
| Полный надежд | 9 8 7 6 5 4 3 2 1 | Разочарованный |
| Довольный | 9 8 7 6 5 4 3 2 1 | Недовольный |

*Инструкция.* Прочитайте внимательно каждое из приведенных ниже предложений и зачеркните соответствующую цифру справа в зависимости от того, как вы себя обычно чувствуете. Над вопросами долго не задумывайтесь, поскольку правильных и неправильных ответов нет.

*Примечание.* Вышеприведенная инструкция ориентирует на выявление тревожности как свойства личности: если же в инструкции указать: «в зависимости от того, как вы себя чувствуете в настоящее время», то можно оценить тревожность как эмоциональное состояние.

*Таблица 3*

**Шкала самооценки Спилбергера**

| № п/п | Предложения | Почти никогда | Иногда | Часто | Почти всегда |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Я испытываю удовлетворение | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2 | Я быстро устаю | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3 | Я легко могу заплакать | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4 | Я хотел бы быть таким же счастливым, как и другие | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5 | Бывает, что я проигрываю из-за того, что недостаточно быстро принимаю решение | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6 | Я чувствую себя бодрым | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7 | Я спокоен, хладнокровен и собран | 1 | 2 | 3 | 4 |

*Окончание табл. 3*

| № п/п | Предложения | Почти никогда | Иногда | Часто | Почти всегда |
|---|---|---|---|---|---|
| 8 | Ожидание трудностей очень тревожит меня | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9 | Я слишком переживаю из-за пустяков | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10 | Я вполне счастлив | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11 | Я принимаю все слишком близко к сердцу | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12 | Мне не хватает уверенности в себе | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13 | Я чувствую себя в безопасности | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14 | Я стараюсь избегать критических ситуаций и трудностей | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15 | У меня бывает хандра | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16 | Я бываю доволен | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17 | Всякие пустяки отвлекают и волнуют меня | 1 | 2 | 3 | 4 |

| № п/п | Предложения | Почти никогда | Иногда | Часто | Почти всегда |
|---|---|---|---|---|---|
| 18 | Я так сильно переживаю свои разочарования, что потом не могу о них забыть | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19 | Я уравновешенный человек | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20 | Меня охватывает сильное беспокойство, когда я думаю о своих делах и заботах | 1 | 2 | 3 | 4 |

Психологи (Б.И. Кочубей, Е.В. Новикова) выделяют две группы признаков тревоги:

1) внутренние, соматические признаки, возникающие у человека под влиянием волнения;

2) внешние поведенческие реакции в ответ на тревожащую ситуацию.

Внутренние признаки тревоги: учащенное сердцебиение, поверхностное дыхание, сухость во рту, ком в горле, головная боль, чувство жара, слабость в ногах, боль в животе, холодные или влажные ладони, чувство собственной неуклюжести, неаккуратности, зуд, покалывания и др. Эти ощущения объясняют, почему учащийся, идя к доске, трет нос, одергивает костюм; когда ученики пишут контрольную, теребят волосы на голове, просятся выйти; почему ученик замер у доски и молчит, даже зная материал.

Внешние признаки тревоги: неадекватность действий, заторможенность поведения, возможно заикание, дрожание век, суетливость, нетерпеливость, раздражительность, агрессивность, повышенная утомляемость, апатичность, трудности засыпания, усталость, повышенная реактивность, напряженность, депрессивность, личностные изменения, ослабление памяти, тремор, трудности концентрации, поглощенность тяжелыми воспоминаниями, подозрительность. При этом особое внимание обращается на роль переживаний, обусловленных конфликтами с окружающими, и вредоносных словесных воздействий.

**Средства развития.** Эмоции не развиваются сами по себе. Их источник связан с удовлетворением или неудовлетворением потребностей. Изменяются условия деятельности, жизни, условия функционирования потребностно-мотивационных состояний и вместе с ними преобразуются эмоции и другие составляющие эмоциональной сферы. Поэтому эмоциональная сфера не поддается произвольному формированию: нельзя произвольно, непосредственно вызвать те или иные эмоциональные состояния. Но их можно стимулировать опосредованно, косвенно направлять и регулировать через посредство деятельности, в которой они и проявляются, и формируются (С.Л. Рубинштейн, 1989). Эмоциональная сфера формируется также в процессе общения с помощью приемов аттракции и других средств. В настоящее время известно несколько стратегий формирования эмоциональной сферы. Приведем наиболее приемлемые для работы со школьниками.

1. Воспитание в человеке положительных качеств, сознательное создание у него положительных эмоций делают возможной **иррадиацию (**распространение, развитие) положительных черт его характера и подавление отрицательных. «Чувствам нельзя приказать, но их можно выманить», отмечал К.С. Станиславский. Поэтому ситуацию, вызвавшую отрицательные эмоции, необходимо постараться сменить на другую. В науке этот процесс называется позитивным обусловливанием: происходит вытеснение положительными эмоциями отрицательных, поскольку сосуществовать они не могут. Понимание этого процесса имеет важное практическое значение при создании и поддерживании добрых человеческих отношений. Нельзя требовать от человека не переживать то, что он переживает, чувствует, но можно помочь ему справляться со своими состояниями, преодолевать при необходимости их и управлять ими. Психологи рекомендуют не накапливать отрицательные эмоции: слишком сильные и часто повторяющиеся эмоции, становясь устойчивыми, приобретают невротический характер. Учитель должен главным образом ориентироваться на то, чтобы

значимые для жизни ребенка потребности удовлетворялись и в связи с ними появлялись положительные многообразные эмоции. При этом необходимо добиваться их динамизма, разнообразия как по силе, так и видам.

2. Смена реагирования человека на действительность с эмоционального типа на рассудочный. Эмоциональный, общий с животными, тип реагирования можно представить в виде такой схемы поведения:

стимул ⟶ эмоциональная реакция ⟶ действие

Рассудочный, или зрелый, тип реагирования характеризуется встраиванием в эту схему интеллектуального компонента:

стимул ⟶ эмоциональная реакция ⟶ контроль и управление эмоцией ⟶ осмысление ⟶ принятие решения ⟶ действие

Поэтому важно обратить внимание на формирование навыка контроля и управления своими эмоциональными реакциями и приобретение опыта рассудочного реагирования на различные стимулы внешнего и внутреннего мира.

3. Освоение навыков психологической защиты от воздействия различных отрицательных факторов, в том числе и в сфере межличностных отношений, например от грубости, хамства и др. Эта проблема имеет жизненное значение, поскольку отрицательные переживания обладают физическим воздействием на иммунную систему и снижают ее функцию. Можно утверждать, что неприятности действуют подобно СПИДу, понижая защитные силы организма; часто случается, что после того, как человек сильно перенервничал, он заболевает простудой или поражается инфекцией. Для защиты здоровья надо научиться эмоционально реагировать только на положительные стимулы и защищать психику от воздействия отрицательных стимулов, предпочитая рассудочное восприятие чувственному. Каждому полезно следовать формуле: «Всему приятному радуюсь, а неприятности стремлюсь осмыслить, чтобы освободиться от них».

Основная задача педагога не в том, чтобы каким-то образом деформировать эмоциональную сферу – стимулировать или подавлять и искоренять эмоции, тревожность и т.д., а в том, чтобы надлежащим образом их направлять и помогать ребенку справляться с ними, формировать у него умение управлять своими эмоциональными состояниями: когда надо сдерживать их, или, наоборот, искренне их проявлять. Жизнь предоставляет ребенку различные приемы стимулирования эмоций: неожиданные, различные по силе и направленности воздействия (сильные звуки, яркие вспышки, холодные прикосновения, падения и др.); неприятные воздействия, например: звуки при движении бритвой по стеклу, длительные завывания сирены и т.п.; неприятные зрелища – психотравмирующие картинки (показ змеи), тактильные воздействия – прикосновение лягушки и т.п., рассказ, вызывающий неприятные переживания, и др. Учителю нужно в таких случаях помочь ребенку понять свои психические состояния и вытеснять неактуальные переживания, привлекая такие средства, как  просмотр фильмов, вызывающих положительные и отрицательные эмоции, прослушивание музыки, юмор, шутки. Ведущим же средством развития эмоциональной сферы являются положительные подкрепления, связанные с удовлетворением потребностей в учебной деятельности школьника, и поддержание положительного эмоционального настроя в процессе учебной работы.

4. Существенным условием развития эмоциональной сферы является воспитание самообладания. Самообладание помогает человеку управлять самим собой, собственным поведением. Человек с развитым самообладанием умеет при любых обстоятельствах подчинить свои эмоции голосу рассудка, не позволить им нарушить организованный строй его психической жизни. Основное содержание самообладания составляет функционирование двух психологических механизмов (по Г.С. Никифорову): самоконтроля и коррекции (воздействия). С помощью самоконтроля субъект следит за своим эмоциональным состоянием, выявляя возможные отклонения (по сравнению с фоно-

вым, обычным состоянием) в характере его протекания. С этой целью он задает себе контрольные вопросы типа: не выгляжу ли я сейчас взволнованным; не слишком ли жестикулирую; не говорю ли я излишне тихо или, наоборот, громко, слишком быстро, сбивчиво; и т.п. Если самоконтроль фиксирует факт рассогласования, то этот результат является толчком к запуску механизма коррекции, направленного на подавление, сдерживание эмоционального «взрыва», на возвращение эмоционального реагирования в нормативное русло. Многие психологи убеждены, что эмоции доступны сознательному саморегулированию. Но для этого необходимо воспитывать (развивать) самообладание.

В настоящее время для эмоциональной разрядки, снятия психических напряжений, выработки навыков управления своими чувствами психологами настоятельно рекомендуются психотехнические упражнения и коррекционные программы. Примеры нескольких таких упражнений приведены в четвертой части данного пособия.

**Условия развития эмоциональной сферы.** Специфика формирования данной сферы заключается в том, что на ее развитие большое влияние оказывает общение с другими людьми. Открытое эмоционально искреннее общение позволяет прояснить многое, зачастую без лишних слов расставить точки над «i». Но для этого необходимо, чтобы другой человек – отражающее вас в общении зеркало, был без излишних эмоциональных изъянов, достаточно эмоционально глубок, тонок и открыт всей своей эмоциональной поверхностью. У учителя, как такого проясняющего эмоционального зеркала, взаимодействие с детьми должно быть естественным и соответствовать их эмоциональному состоянию. Такая естественность отзывается в другом человеке, вызывая его искреннюю собственную эмоциональную реакцию. Если же учитель, поверхностно «усвоив» приемы психологического и педагогического воздействия, например «по Карнеги», без тщательной отработки на себе, бу-

дет волевым порядком, в фальшивом эмоциональном состоянии применять такие приемы на другом, то это уже будут не педагогическое воздействие, а манипулирование другим. В этом случае учитель станет способствовать не развитию, а разрушению эмоциональной сферы ребенка, так как эмоции кодируют собственное состояние их носителя. Поэтому учителю нужно знание и понимание своей эмоциональной сферы, что позволит ему обогатить свой внутренний мир переживаний, а в конечном счете вызвать у своего воспитанника соответствующие эмоции и чувства. Педагогическая аксиома – эмоции и чувства передаются не методами и приемами, а человеком. Эмоциональное взаимодействие зависит как от эмоциональной сложности (разнообразия всего того, что вызывает в индивиде эмоции), так и эмоциональной общности (способности выражать, заряжать своими эмоциями и, с другой стороны, откликаться на эмоции другого, сочувствовать, сопереживать). Для этого в аудиторной обстановке полезны психотехнические игры (см., например, 52). Во множестве игр, структурирующих и проясняющих особенности внутреннего мира, есть достаточное количество развивающих эмоциональную сферу. В играх, в общении друг с другом стараются выразить то или иное эмоциональное состояние – свое или другого человека: изображать собой как бы зеркало другого; поговорить на заданную тему или отобразить эмоцию жестами; выразить свои чувства в различных ситуациях; успокоить удрученного человека; передать чувство по кругу; различить или объяснить эмоции, которые молча демонстрирует другой и т.д. Каждому человеку полезно в общении с другими вырабатывать навыки эмоционального поведения.

В современных условиях следует выделить такое профессионально важное качество учителя, как управление эмоциональными состояниями (своими и школьников), связанных с тревожностью. Тревожность может быть просто состоянием (озабоченность, напряженность, беспокойство и т.п.). Но есть и личностная тревожность, проявляющаяся в стремлении рас-

сматривать большинство ситуаций как угрожающих самооценке, статусу, имиджу, самоуважению, успешности. Тревожность проявляется затрудненностью в принятии решений, сверхответственностью за любое дело, мнительностью и т.п. Хроническая неуверенность в себе, недоверчивость, эмоциональная нестабильность, постоянное ожидание неприятностей – вот что характеризует тревожного человека. Поэтому главным условием снятия тревожности является отсутствие у учителя эмоционального безразличия к окружающим, эмоционально-фальшивого принятие любого поведения другого человека и, наоборот, наличие у него эмпатии, любви к детям. Вместе с этим учитель должен уметь любить детей: прояснять ребенку ситуацию, его перспективы, ставить цели его развития, выслушивать сомнения ребенка, вселять у него надежду и т.д. В целом учителю, как и любому специалисту, полезно овладеть навыками профессионального общения, как минимум овладеть приемами аттракции.

### 3.3. Приемы аттракции и их применение

Аттракция (от франц. attraction – притяжение, привлечение, тяготение) – обозначает процесс взаимного тяготения людей друг к другу, механизм формирования привязанностей, дружеских чувств, симпатий, любви. Сформировать аттракцию – значит вызвать к себе положительное отношение, то есть расположить к себе. Зачем нужна аттракция? Нет плохих людей – есть плохие отношения. Необходимо целенаправленно учить детей устанавливать хорошие отношения, а для этого учителю полезно самому владеть приемами аттракции.

*Законы аттракции.* 1-й закон: понять – это не значит принять. Нужно, чтобы ваша позиция (цель, интерес) совпадали с позицией другого человека – не противоречили друг другу. Условия принятия: 1) непротиворечивость того, что он должен сделать, его интересам, желаниям; 2) необходимо показать ему, что действия, которые от него ожидаются, будут способство-

вать удовлетворению **его** потребностей; 3) положительное отношение к сообщающему.

Упражнение: показать серый лист бумаги и спросить: «Вы согласны, что это белое?» К тем, кто не согласится: «Вы не согласны со мной. Это ваше право. Но был ли смысл в этой ситуации со мной спорить? Тогда почему вы спорили?» ... «Ну, а в другой ситуации – ваш друг обратился бы с тем же вопросом, вы бы согласились?» Спор на ровном месте, не принципиальный, но здесь задевает не сама информация, а позиции личностей. Дело в том, что в любом сообщении имеется текстовая информация и персонифицированная (то есть о вас самом; помимо воли оппонента проявляется интерес не к информации, а к ее носителю).

Эти две части могут проявляться слитно, а могут и раздельно. Спор на ровном месте – типичный пример того, что принимается не текст сообщения, а личность сообщающего.

2-й закон аттракции: при прочих равных условиях люди легче принимают позицию того человека, к которому испытывают эмоциональное положительное отношение (симпатия, любовь, привязанность, дружба), и наоборот, труднее принимается позиция того человека, к которому испытывают эмоциональное отрицательное отношение (неприязнь, антипатия, ненависть). Согласно этому закону, людей можно разделить по шкале отношений:

Ш к а л а  о т н о ш е н и й

```
–                       +
–     –                 +   +
–     –     –     +     +   +
–----------------------------------------
A     B     C     D     E   F
```

F – боготворит вас;

A – его антипод;

B – явная антипатия;

C – относится скорее отрицательно, чем положительно;

D – относится скорее положительно, чем отрицательно;

E – можно назвать другом.

Любому человеку, а учителю особенно, необходимо представлять: сколько существует в его окружении типов людей от A до F. Что нужно сделать, чтобы те, кого мы относим к левой половине шкалы, легче нас понимали? Как установить с ними взаимопонимание, контакт? – «перевести» их в правую половину шкалы? Как? – Применяя приемы аттракции.

Рассмотрим общий психологический механизм формирования аттракции. Здесь мы сталкиваемся с проблемой бессознательного в оценке людьми друг друга. Например, возникло ощущение чего-то неприятного после разговора. «Какой-то неприятный осадок», – говорите вы. Или: «Что-то в нем есть располагающее», – замечаем в другом случае. Как это объяснить? После разговора часто ли мы можем что-то сказать о деталях одежды собеседника (галстуке и т.п.)? Видели и не видели, слышали и не слышали. Все зависит от включенности вашего сознания. Иногда человек увлечен и не слышит и не видит не столь значимые для него сигналы. Эти сигналы могут пропасть для нас бесследно. Но... могут и не пропасть! Все зависит от того, насколько этот сигнал значим для **данной** личности, несет ли он в себе эмоциональный достаточный заряд. «Минуя» сознание, которое в этот момент занято чем-то другим, эмоционально значимый сигнал остается в сфере бессознательного и оттуда оказывает свое влияние, которое проявляется в виде эмоционального отношения. Отсюда следует, что при общении наши сигналы должны: иметь для партнера эмоциональное значение; это значение должно быть для него положительным; пусть партнер не осознает этот сигнал (лучше, чтобы не сознавал). В этом суть механизма формирования приема аттракции.

Проанализируем некоторые приемы аттракции.

1. Прием «Имя собственное». Обращайтесь по имени – это не только вежливость!

Рассмотрим ситуацию: в коридоре встретились два сотрудника примерно одинакового возраста. Поздоровались: «А» сказал: «Доброе утро, Петр Захарович!» «Б» сказал: «Доброе

утро!» Вопрос: кто вероятнее всего из них начальник? Подчиненные, как правило, добавляют имя, отчество; руководители, как правило, этого не делают. От чего это зависит? Дело не в вежливости и не в культуре. Почему принята такая форма приветствия, а не наоборот? Аналогичные ситуации: почему учащиеся начинают здороваться с преподавателями перед экзаменами? Кому важно расположить другого? Кто более зависит от другого? При этом многие не сознают, не замечают изменения в своем поведении.

Психологический механизм приема

1. Имя человека сопровождает его всю жизнь, имя и личность неразделимы.

2. Когда к человеку обращаются, не называя имени – это «обезличенное» обращение. В этом случае человек интересует нас не как личность, а как объект служебных функций. Имя – символ личности. Называя человека по имени, вольно или невольно показывают внимание к данной личности.

3. Проявление внимания к данному человеку – это утверждение его как личности. Каждый претендует на то, что он личность. Если эта претензия не удовлетворяется, происходит ущемление личности. Человек испытывает чувство ущемленности.

4. Если человек получает подтверждение, что он личность, возникает чувство удовлетворения.

5. Чувство удовлетворения всегда сопровождается положительными эмоциями.

6. Человек всегда стремится к тому, что вызывает у него положительные эмоции (к человеку, к информации, к вещам).

7. Если некто вызывает у нас положительные эмоции, он притягивает к себе, располагает, то есть формирует аттракцию.

Прием этот необходимо применять постоянно ко всем учащимся. Тем самым учитель **заранее** располагает к себе детей, а не тогда, когда он предъявляет требования к ним. Есть люди, которые утверждают, что плохо запоминают имена. Девять из десяти жалуются на это. Можно верить и не верить.

Почему же мы хорошо помним имена одних и не помним – других? В нейтральной обстановке: познакомился и тут же забыл имя. А что бывает тогда, когда человек вам очень понравился? Очень нужен? Кого, например, помнят учителя? Тех, кто их очень интересует. Имя и личность неразрывны. Как же их запомнить? Вот несколько советов:

1.Как только услышали имя, найдите повод, чтобы тотчас же произнести его вслух («Очень приятно познакомиться с Вами, Елена Сергеевна.) 2. Установите ассоциации с именами других людей. 3. Если необходимо сразу запомнить много имен, то учителю полезно организовать самостоятельную работу учащихся и сосредоточиться в это время на запоминании их имен. А вечером час – два потренироваться. 4. На следующий день чаще обращаться к тем, кого требуется запомнить.

Вывод: располагать учащихся к себе – профессиональная необходимость и профессиональная функция учителя. Поэтому при обращении к школьникам как можно чаще произносите их имена.

2. Прием «Зеркало отношений».

С вами здороваются по утрам двое. «А»: «Доброе утро, Елена Сергеевна» плюс улыбка. «Б»: то же самое, но хмуро, каменное, кислое лицо. Вопрос: При своих трудностях к кому вы обратитесь за помощью? Почему? Обладает ли улыбка способностью притягивать к себе, то есть формировать аттракцию? Кому вы чаще всего улыбаетесь: своему другу или недоброжелателю? А кто вам чаще улыбается? В народе говорят: лицо – зеркало души. В психологии: лицо – зеркало отношений. Часто ли вы осознанно, преднамеренно регулируете «изображение» на своем «зеркале отношений»? Люди делают это очень редко. Получается: что у человека внутри, то часто и на лице.

Я подхожу, здороваюсь: «Доброе утро .... «. Меняется лицо: сигнал «мне приятно», «безразлично». Но самое главное, что ни первый, ни второй и не думали показывать мне свое отношение. Вывод: люди очень редко контролируют и регулируют «изображение» на своем «зеркале отношений». Следовательно, то,

что отражается на их лице, чаще соответствует действительному их отношению к вам, чем не соответствует.

Задумайтесь: какие лица вы сейчас вспоминаете? Какого учителя вспоминают школьники? Доброе, приятное лицо, легкая улыбка притягивают, и наоборот... Почему это так?

Психологический механизм приема.

Большинство людей по-доброму улыбаются своим друзьям.

Улыбка – это сигнал: «Я ваш друг».

Друг, согласно словарю русского языка, «сторонник, защитник».

Одной из потребностей человека является потребность в безопасности, защищенности.

Когда потребность удовлетворяется, это сопровождается положительными эмоциями.

Человек всегда стремится к тому, кто (что) вызывает у него положительные эмоции.

Если некто вызывает положительные эмоции, то он вольно или невольно формирует аттракцию.

Обязаны ли вы уметь улыбаться?

Спросите себя: умеете вы улыбаться? Не тогда, когда вам смешно, а тогда, когда это необходимо? Что вы для этого делаете? Какие приемы используете? Как вы, профессиональный педагог, поступите, встретив незнакомого ребенка, курящего в подъезде? Как заставить себя улыбнуться хаму? (Прием - «запеленать» его.) В целом – как перевести ребенка в правую зону шкалы отношений? «Я не могу улыбаться по заказу...», – часто отмечают молодые учителя и студенты. Но тогда вы признаете, что вы не можете выполнять свои педагогические обязанности.

Вывод: Располагать к себе учащихся – это служебная обязанность учителя, продиктованная не инструкцией, а производственной необходимостью. Следовательно, умение улыбаться – это профессиональное умение учителя. При общении с детьми необходимо всегда иметь на лице доброе и приятное выражение, легкую улыбку.

3. Прием «Золотые слова».

Комплименты – это небольшое преувеличение положительных качеств человека. Вы часто слышите комплименты в свой адрес? Какие при этом испытываете чувства? Вы часто говорите комплименты другим? Какие, если не секрет?

Обсудим вопрос: Как вы думаете, что произойдет с человеком, если ему часто говорить комплименты? – Человек поверит в свои способности и будет их развивать.

В основе комплиментов лежит психологический эффект – внушение.

Психологический механизм приема.

Человек слышит комплимент.

Возникает эффект внушения.

Как следствие внушения – потенциальное удовлетворение потребности выглядеть не хуже других, быть более совершенным.

Удовлетворена потребность – возникают положительные эмоции.

Направленность, расположенность к тому, кто эти чувства вызывает.

Конечно, в жизни можно встретить много и других приемов аттракции и продолжить их список (предоставляем сделать это читателю). Нужно только иметь в виду, что сфера применения приемов аттракции – это неосознаваемая сфера психики человека.

## 3.4. Возрастные особенности развития эмоциональной сферы

3.4.1. Детей **младшего школьного** возраста отличает очень высокая эмоциональность, они еще не умеют управлять своими эмоциональными состояниями. Но постепенно они становятся более сдержанными и уравновешенными. Детям присуще длительное, устойчивое, радостное и бодрое настроение, но у некоторых из них наблюдаются отрицательные аффективные состо-

яния, связанные с расхождением завышенного уровня притязаний и скромными результатами учебной работы. Своеобразно изменяются познавательные, эстетические и особенно нравственные чувства. Интеллектуальные чувства ребенка этого возраста связаны с удовлетворением нарастающей его любознательности и ненасытной жажды знаний. Детям нравится читать, смотреть телевизор, они стремятся приобретать все новые и новые знания и впечатления. В этот период создаются благоприятные условия для развития эстетических чувств, воспитания эстетического вкуса. У младших школьников легко вызвать любовь к слушанию музыки и пению. Они способны достаточно чутко и тонко разобраться в музыкальном произведении и метко его охарактеризовать. Дети умеют воспринимать картины, научаются отличать подлинно красивое от всяческих подделок. Чувства, в том числе и эстетические, – специфическая форма отражения окружающего. Поэтому они формируются и развиваются там, где природа, среда, предметы быта могут удовлетворить эстетическую потребность. Но и этого мало – необходимо целенаправленное включение в разные формы деятельности: наблюдение, слушание, игра на инструментах, пение, танцы, рисование и пр.

Глубокие изменения происходят у детей и в сфере нравственных чувств. Они уже могут испытывать высокие нравственные чувства: заботу и чуткость не только к близким (родителям, учительнице), но и чужим людям, проявившим храбрость, благородство, преданность. Для детей этого возраста чрезвычайно характерны различные оценки своих поступков и поступков других людей, а также суждение о них. Эмоциональные реакции школьников на то или иное событие непосредственно зависят от степени «зажатости» их или от уровня их притязаний.

Формирование познавательных, эстетических и нравственных чувств требует освоения ребенком некоторой системы соответствующих знаний. На их основе формируются оценочные суждения и разнообразные чувства. Чувства человека, ос-

нованные на знании, становятся обоснованными и устойчивыми. Однако освоение моральных понятий не гарантирует возникновения у ребенка нравственных чувств, а тем более моральных поступков. Чувства, особенно нравственные, развиваются на основе формирования единой системы ассоциаций: знания – чувства – действия. Воспитание, направленное только на совершенствование одного из этих звеньев, обособленное от двух остальных, ведет либо к формализму и сентиментализму, либо к переживаниям, за которыми скрывается равнодушие и черствость.

3.4.2. Центральным и специфическим новообразованием **подростка** является возникающее у него представление о себе как уже не ребенке – он начинает чувствовать себя взрослым, стремится быть взрослым. Своеобразие этой особенности, названной чувством взрослости, заключается в том, что подросток отвергает свою принадлежность к детям, но у него еще нет ощущения подлинной, полноценной взрослости, хотя есть потребность в признании его взрослости окружающими.

Эта особенность подростка определяет направленность его социальной активности: он стремится воспринять и усвоить формы, ценности и способы поведения, которые существуют в мире взрослых и их отношениях. Подростки стремятся к самостоятельности, известной независимости, они очень чувствительны к оценкам взрослых, умалению их достоинства, прав. Отношение к ним как «маленьким» их обижает и отталкивает от взрослых. При этом девочки больше, чем мальчики, озабочены тем, что о них думают другие, значительно более чувствительны к критике, насмешкам. Некоторые особенности эмоциональных реакций подросткового возраста коренятся в гормональных и физиологических процессах. Физиологи объясняют подростковую психическую неуравновешенность и характерные для нее резкие смены настроения, переходы от экзальтации к депрессии и от депрессии к экзальтации нарастанием в пубертатном возрасте общего возбуждения и ослаблением всех видов условного торможения.

Однако эмоциональные реакции и поведение подростков, не говоря уже о юношах, не могут быть объяснены лишь сдвигами гормонального порядка. Они зависят также от социальных факторов и условий воспитания, причем индивидуально-типологические различия сплошь и рядом превалируют над возрастными. Психологические трудности взросления, противоречивость уровня притязаний и образа «Я» нередко приводят к тому, что эмоциональная напряженность, типичная для подростка, захватывает и годы юности. Проективные тесты (тест Роршаха, тест тематической апперцепции) показывают рост уровня тревожности от 12 к 16 годам. На этот же возраст приходится пик распространения синдрома дисморфомании (бред физического недостатка). После 13-14 лет, по данным психиатра А.А. Меграбяна, резко возрастает число личностных расстройств.

3.4.3. Эмоциональные трудности – побочные и невсеобщие свойства **юности**. Существует общая закономерность, согласно которой с уровнем организации и саморегулирования организма повышается эмоциональная чувствительность, одновременно возрастают и возможности психологической защиты. Круг факторов, способных вызывать у человека эмоциональное возбуждение, с возрастом не суживается, а расширяется.

Разнообразнее становятся способы выражения эмоций, увеличивается продолжительность эмоциональных реакций, вызываемых кратковременным раздражением, и т.д. Если бы взрослый человек реагировал на все раздражители с непосредственностью ребенка, он бы погиб от перевозбуждения и эмоциональной неустойчивости – ведь круг значимых для него отношений гораздо шире детского.

Однако взрослого спасает развитие эффективных механизмов внутреннего торможения и самоконтроля, а также способность избирательно реагировать на внешние воздействия, – отмечают Д. Хебб и У. Томпсон. Становясь старше, ребенок научается контролировать и подавлять некоторые внешние проявления эмоций, эмоции как бы уходят внутрь, интериори-

зируются, создавая внутренние источники возбуждения, и одновременно дифференцируются.

Старшие школьники обнаруживают самый высокий по сравнению с другими возрастами уровень тревожности во всех сферах общения, но особенно резко возрастает у них тревожность в общении с родителями и теми взрослыми, от которых они в какой-то мере зависят.

Эмоциональные проблемы юношеского возраста имеют разные истоки. Подростковый синдром дисморфомании – озабоченности своим телом и внешностью – в юности обычно уже проходит. Резкое увеличение количества личностных расстройств обусловлено главным образом тем, что у детей таких расстройств не бывает вовсе из-за неразвитости их самосознания. Болезненные симптомы и тревоги, появляющиеся в юности, – часто не столько реакция на специфические трудности самого возраста, сколько проявление отсроченного эффекта более ранних психических травм. Новейшие исследования отвергают мнение о юности как «невротическом» периоде развития. У большинства людей переход из подросткового возраста в юношеский сопровождается улучшением коммуникативности и общего эмоционального самочувствия. По данным американского психолога Р. Кэттела, от 12 к 17 годам заметно улучшаются показатели по таким факторам, как общительность, легкость в обращении с людьми, доминантность (настойчивость, соревновательность, стремление главенствовать), тогда как общая возбудимость, наоборот, снижается.

*Вопросы и задания*

Какая связь существует между потребностями и эмоциями?

Каковы условия формирования эмоциональной сферы?

Назовите способы формирования эмоциональной сферы.

Назовите дополнительные приемы аттракции.

Докажите, что эффективность учебной деятельности зависит от эмоционального фона.

Перечислите педагогические средства развития эмоциональной сферы.

Воспользуйтесь приведенными в главе диагностическими методами и определите у себя степень развития соответствующих качеств.

*Литература:*19; 24; 25; 27; 35; 70; 78; 89; 98; 99.

## Глава 4. ВОЛЕВАЯ СФЕРА

### 4.1. Волевая сфера как цель воспитания

Что такое воля? В любом учебнике по психологии мы найдем такое определение: воля – это способность человека настойчиво достигать сознательно поставленной цели, несмотря на наличие внешних и внутренних препятствий. Примерно такое же определение воли дает В.И. Селиванов – это сознательное регулирование человеком своего поведения и деятельности, выраженное в умении преодолевать внутренние и внешние препятствия при совершении целенаправленных поступков. Проявляется воля в деятельности, поэтому она теснейшим образом связана с мотивационной и эмоциональной сферами. Наличие мотивов и других побуждений, борьба между ними составляет важную закономерность волевого процесса. Воля и мотивы дополняют друг друга (Л.И. Божович, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, В.И. Селиванов и др.). Волевую сферу составляют целеустремленность, инициативность, решительность, настойчивость, выдержка, самостоятельность, организованность, деловитость, самообладание. Доминирующим компонентом волевой сферы является цель. «Рефлекс цели, – отмечал И.П. Павлов, – имеет огромное значение, он есть основная форма жизненной энергии каждого из нас... Вся жизнь делается рефлексом цели, делается только людьми, стремящимися к той

или другой поставленной ими себе в жизни цели»[13] . П.К. Анохин, развивая идею своего преподавателя о роли рефлекса цели в жизни человека, замечает: «Сомнительно, чтобы вообще можно было представить себе какой-либо поведенческий акт... человека..., который мог реализоваться без предварительного формирования самой цели»[14] .

Цель как субъективное явление может существовать только у людей, наделенных способностью сознательного психического отражения объективного мира. Человек, в отличие от животных, действует разумно, то есть выполняет действия, направленные на достижение сознательно поставленной цели. Такие действия называются волевыми. Целенаправленность – это свойство воли, регулируемое осознаваемой целью.

Целеустремленность характеризуется уже активным целевым устремлением, требующим мобилизации волевых усилий для преодоления трудностей. Она отличается активным поиском способов достижения цели, самостоятельностью. Целеустремленность при постановке цели составляет существенное звено волевого акта, и поэтому формирование целей детской деятельности, а также способов их достижения является первостепенной задачей воспитания воли.

Признаки проявления воли: осознанная постановка цели, действия в направлении цели, преодоление внешних и внутренних препятствий, преодоление мышечного и нервного напряжения, умение тормозить свои действия и внешние проявления своих переживаний (самообладание).

Развитие воли выражается следующими признаками:

– изменяется и расширяется объем целей (целеустремленность);

---

[13] *Павлов И.П.* Двадцатилетний опыт объективного изучения ВНД поведения животных. М., 1951. С.200.

[14] *Анохин П.К.* Рефлекс цели как объект физиологического анализа //Журнал ВНД. 1962. №12.1. С.7.

– индивид преодолевает все возрастающие внешние и внутренние трудности (формируется сила воли);

– индивид достигает все большую длительность волевого усилия (нарастает выносливость воли);

– нарастает способность произвольного торможения своих побуждений (проявление самообладания, выдержки);

– индивид приобретает способность ставить далекие цели и направлять свои усилия на их достижение;

– цели и пути их достижения ставит и определяет сам индивид.

**Волевые состояния.** Волевая регуляция деятельности выражается в системе волевых психических состояний: инициативности, целеустремленности, уверенности, решительности, настойчивости и др. Эти волевые состояния проявляются в своей совокупности на протяжении всей деятельности. Однако на отдельных этапах деятельности определенные волевые состояния приобретают ведущее значение.

Так, выбор цели связан прежде всего с состоянием целеустремленности, принятие решения – с состоянием решительности, исполнение действия – с состоянием настойчивости и т.д.

Рассмотрим волевые состояния в последовательности, соответствующей структуре деятельности.

**Состояние инициативности** характеризуется активной переработкой поступающей информации, определением первоочередных проблем и постановкой наиболее значимых целей, путей их достижения. Состояние инициативности – это повышенная возбудимость к поиску цели. При наличии же ряда целей первостепенное значение приобретает состояние решительности.

**Решительность** – это психическое состояние мобилизованности на быстрый и обоснованный выбор цели и способов ее достижения. Состояние решительности связано с повышением эмоциональной и интеллектуальной активности психики. Решительность не только побуждается чувством, но и связана с по-

давлением различных эмоций, активной мыслительной деятельностью, учетом взаимосвязей между обстоятельствами и предвидением последствий будущих действий. У различных людей состояние решительности имеет индивидуально-типологические особенности. Одни люди стараются каждое решение подвести под какую-либо одобренную обществом идею, принцип, схему («так принято», «так положено», «такова инструкция» и т.д.). Подчинение определенным принципам облегчает принятие решения. Однако при этом появляется возможность косного, неадекватного поведения. Некоторые люди предпочитают при принятии решения идти по «воле волн», по течению событий, не вмешиваясь в их изменение («будь что будет»), передоверяя свое решение другим людям.

Одной из индивидуально-типологических особенностей состояния решительности является быстрое, но необоснованное, импульсивное принятие решения. Это объясняется стремлением некоторых людей побыстрее избавиться от напряженного состояния борьбы мотивов. Под внешней решительностью здесь скрывается недостаточность волевой регуляции деятельности. Подлинная решительность требует относительно быстрого принятия твердого решения на основе учета преимущества и недостатков всех альтернативных решений.

Однако, несмотря на субъективные различия, в состоянии решительности имеются и объективные факторы, влияющие на процесс принятия решения. К этим факторам относятся дефицит времени, значимость действия, в пользу которого принимается решение, тип высшей нервной деятельности человека, особенности взаимодействия сигнальных систем. Так, при недостаточной регуляции первой сигнальной системы со стороны второй сигнальной системы человек проявляет суетливость, хаотичность реакций. При недостаточной связи второй сигнальной системы с первой – излишнюю «теоретизацию», затянутость принятия решения.

**Психическое состояние неспособности быстро принимать решение является состоянием нерешительности**. Это

состояние может быть проявлением общей психической пассивности личности, слабости нервных процессов, недостаточной их подвижности. Нерешительность не является свойством какого-либо отдельного темперамента. Однако темперамент влияет на форму проявления нерешительности. Настороженность у меланхолика, затянутость у флегматика, суетливость у сангвиника, импульсивность у холерика – таковы некоторые особенности нерешительности, определяемые темпераментом.

Нерешительность часто связана с недостаточной информированностью, отсутствием соответствующих умений и навыков. Основной же причиной нерешительности является наличие в данной ситуации равноценных противоборствующих мотивов. При этом отдельные люди склонны последовательно принимать разные решения, менять их, очень долго колебаться и ни на чем не останавливаться или принимать решение об одновременных действиях в различных направлениях (методом проб и ошибок).

Отношение людей к своей нерешительности различно. Одни люди очень болезненно ее переживают, другие во всех случаях находят ей «оправдание», а третьи не придают этому недостатку особого значения. Между тем нерешительность является отрицательным качеством, требующим всемерного преодоления. Она может привести к нравственно отрицательным и противоправным последствиям (трусости, преступной бездеятельности и т.п.).

**Целеустремленность** как психическое состояние характеризуется сосредоточенностью сознания на основных, наиболее значимых целях. Это состояние с физиологической точки зрения характеризуется возникновением доминанты, которая подчиняет все действия человека достижению поставленной цели.

**Уверенность** как волевое психическое состояние – это высоковероятностное ожидание запланированного результата деятельности на основе учета исходных условий. Это состояние в значительной мере определяет результативность деятельности. Оно состоит в объективной оценке обстоятельств, влияющих на исход деятельности, то есть связано с четким осознанием свя-

зей исходных данных с конечной целью, осознанием (иногда интуитивным) ее достижимости, реальности. В связи с этим возникает положительно-эмоциональное отношение ко всей деятельности по достижению данной цели, повышается физическая и психическая активность человека. Жизнерадостность и бодрость – таковы спутники уверенности. Состояние уверенности зависит от владения средствами для достижения цели (предметом и орудием деятельности, знаниями, навыками, умениями и физическими возможностями).

Знание имеющихся ресурсов содействует продолжению деятельности в затрудненных условиях. Успешное завершение деятельности требует преодоления как неуверенности, так и самоуверенности. В состоянии самоуверенности человек переоценивает свои возможности и недооценивает объективные трудности («не зная броду, суется в воду»), вмешивается в дела, в которых он некомпетентен. Состояние самоуверенности может быть эпизодическим (возникающим в результате временных успехов) и доминирующим (возникающим в результате некритического отношения человека к себе).

**Настойчивость** как психическое состояние состоит в длительном преодолении трудностей, в контролировании действия и направлении его на достижение запланированного результата. Это состояние избирательного отношения ко всему тому, что может содействовать достижению цели, проявление гибкости в преодолении препятствий. От настойчивости следует отличать состояние упрямства – негибкости, некритического отношения к своей деятельности, противоречащей объективным условиям.

**Состояние сдержанности.** В процессе деятельности на человека влияют различные стимулы, провоцирующие действия в нежелательном направлении. Торможение этих нежелательных действий является состоянием сдержанности, самообладания, требующего значительного волевого усилия. Эти усилия направлены на подавление эмоций со стороны рассудка.

Сдержанность не следует смешивать с бесчувственностью, эмоциональной невосприимчивостью. Сдержанность предпола-

гает разумно обоснованную реакцию на сильные эмоциональные воздействия. Если следователь стучит кулаком по столу вместо тактически умелой постановки вопроса, то он проявляет несдержанность. Сдержанность – это состояние, в котором появляется тормозная функция воли. Состояние сдержанности – это состояние контролируемого поведения.

Волевая регуляция деятельности представляет собой определенную динамику психических состояний.

Все волевые состояния связаны с соответствующими волевыми качествами личности. **Длительный опыт пребывания в отдельных волевых состояниях приводит к формированию соответствующих качеств** личности, которые затем сами влияют на волевые состояния.

Итак, волевая регуляция поведения – это подчинение поведения жизненным позициям человека, системе его ценностных ориентаций. Волевая регуляция обусловлена требованиями социальной среды. В общем виде можно сказать: человек позволяет себе такое поведение, которое позволяется ему другими людьми.

Волевая, сознательная регуляция деятельности, поведения не противостоит эмоциональной сфере психики человека. Постановка значимых целей и их успешное достижение окрашивается глубокими чувствами. Воля противостоит не вообще всем эмоциям, а тем импульсивным эмоциональным проявлениям, которые препятствуют разумному поведению человека. Для человека опасны не эмоции, а автономизация эмоциональной сферы, ее выход из-под сознательного контроля.

## 4.2. Формирование воли у детей

**Диагностика волевой сферы**. Метод наблюдения: основные объекты наблюдения – постановка целей, планирование, реализация цели, длительность удержания цели, осуществление задуманного, преодоление трудностей, количество отвлечений, количество выполненных действий, число внесенных предло-

жений, согласованность своих действий с общей целью, соответствие результата поставленной цели, количество выполненных творческих элементов, длительность деятельности. Метод диагностической беседы – вопросы типа: что будешь делать? (узнать, появляется ли целеустремленность при постановке целей); для кого ты будешь делать? для чего? (выявить мотив). – Что тебе необходимо для работы? (проверить, представляет ли необходимые средства деятельности); как ты это будешь делать? с чего начнешь? (определить проявление целеустремленности на этапе предварительного планирования). К диагностическим методам относятся также анкеты, самоотчеты.

**Формирование волевой сферы.** Рассмотрим, как «работает» человек, осуществляя волевое поведение. Сначала перед ним возникает вопрос, как ему следует поступить: последовать ли за своим непосредственным влечением или действовать «как надо», согласно тому, что подсказывает ему разум и представление о более важном и более ценном. Этот момент носит название «борьбы мотивов». Нерешительность, колебания, сомнения – все эти чувства вызваны осознанной или неосознанной борьбой мотивов.

Люди, способные совершать сложные волевые действия, побеждают свои непосредственные влечения тем, что до принятия решения хорошо обдумывают, как и почему им не стоит следовать привлекательному желанию. При этом они взвешивают положительные и отрицательные стороны того и другого поведения, стараясь доводами разума поддержать тот мотив, который они считают более ценным, и ослабить те мотивы, которые им противостоят и сбивают с правильного пути. Как же справиться с этими трудностями? Психологические исследования (Л.И. Божович и др.) показали: в победе поведения, соответствующего сознательно выбранному, более ценному мотиву, решающую роль играют не просто рассуждения и взвешивания, а умение человека предвидеть последствия своих поступков, представить себе с достаточной яркостью ту ситуацию, в которую он попадет, когда поступит так или иначе. Непосредственные влечения сильны тем, что их «поддерживают» эмоции; зна-

чит, им надо противопоставить эмоции иного рода. Например, студент может вообразить себя стоящим перед всей учебной группой и неспособным ответить на вопрос преподавателя. Если подобные картины вызовут у него достаточно яркие отрицательные переживания, они ослабят его желание следовать своим непосредственным побуждениям – пойти с невыученными уроками играть в футбол. А если он живо представит еще и те преимущества, которые возникнут, если он поступит «как надо», – это будет дополнительным подкреплением для того, чтобы восторжествовало чувство ответственности, долга.

Следовательно, борьба мотивов должна закончиться такой перестройкой, при которой мотивы долга, необходимости становятся не только осознанно более значимыми, но и более привлекательными эмоционально.

Вслед за борьбой мотивов и в результате этой борьбы принимается решение и часто появляется соответствующее намерение. Затем наступает последняя стадия волевого действия – исполнение решения.

Как видим, волевое поведение сопровождается работой сознания. Преподавателю данный факт полезно знать и, руководствуясь им, применять методы формирования сознания личности: осуществлять педагогическое воздействие на идеалы, мировоззрение, отношения студентов, привносить нравственные знания в сознание студента (мораль, эстетические представления, отношения к окружающему миру), оказывать помощь студенту в обобщении собственного опыта, его поступков, действий, мотивов, поведения в целом. Применение этих методов может быть самым разнообразным: разъяснение нравственных, эстетических и других понятий в форме рассказа, показа, доказательства как необходимо поступать; демонстрация примеров жизни замечательных людей, сверстников, обращение к традициям; этическая беседа; организация диспутов, деловых игр. Способы деятельности обучающихся: подражание бессознательное, преднамеренное, внешнее, внутреннее, копирование, заимствование.

Особого внимания заслуживает формирование у студента нравственных привычек. Привычка отличается от навыка или умения тем, что, однажды образовавшись, она сама побуждает студента к должному поведению. Поэтому необходимо обратить внимание и на такой факт: воля формируется в деятельности, в самостоятельной работе студентов по развитию у себя определенных сфер. Основная задача преподавателя состоит в том, чтобы помочь студенту правильно составить программу работы над собой, а затем достаточно эффективно реализовать ее, добившись определенного прогресса в развитии своей индивидуальности. Общая задача распадается на ряд конкретных, каждая из которых представляет собой отдельный этап работы.

1. Помочь студенту, исходя из его индивидуальных особенностей, выбрать первоочередную цель работы над собой и ориентировать его на занятия по соответствующим рекомендациям.

2. Помочь ему правильно усвоить содержание отдельных рекомендаций, понять суть предлагаемых упражнений.

3. Продумать вместе со студентом конкретную программу, учитывающую его индивидуальные особенности и конкретные условия жизни.

4. Вместе выработать критерии успешности работы по рекомендациям и формы ее регистрации.

5. Выбрать достаточно тактичные формы контроля над самостоятельной работой студентов.

6. В конце работы подвести итоги, чтобы выявить перспективы дальнейшей работы студента над собой.

Отметим, что формирование воли вызывает очень большой интерес у студентов и самые значительные трудности. Многие часто задают вопросы о воспитании у себя воли, характера. «Как стать волевым? Как научиться владеть собой? Как стать «хозяином самого себя»?» – подобные вопросы задают многие. В детстве некоторые сами начинают воспитывать волю: голодают, залезают на высокие деревья и т.п. Как же стать волевым? Все дело в том, что воспитание воли – это серьезная и длительная задача, которую нельзя решить мгновенно, с наскока, она требует труда, упорства, времени, большого желания.

Решает эту задачу человек на протяжении всей своей жизни. Это большой и серьезный труд по воспитанию привычек. Волевого человека отличает не умение заставлять себя сделать что-то нужное, а привычка делать необходимые вещи. Полезно воспользоваться учителю следующими рекомендациями психологов, обращенными к школьникам (100, с. 178-179). Каковы главные условия работы по развитию волевых навыков?

1. Конкретно определить задачи самовоспитания. Очень часто ребята, говоря о воспитании воли, сами не знают, чего хотят. Просто так, без конкретных задач, волю не воспитаешь. Начните с того, что сформулируйте себе конкретную цель, например: ежедневно выполнять физические упражнения, быстро вставать по сигналу и пр. Конечно, возможны разные цели, но в них всегда есть нечто общее, обязательное для всех, кто хочет развивать волю: научиться управлять своим временем, стать организованным человеком. Именно это должно стать вашей сверхзадачей.

2. Нужно иметь план работы, конкретно определить, чего, когда и как вы хотите добиться. Полезно завести что-то вроде дневника, куда будете заносить результаты выполнения упражнений по развитию воли.

### 4.3. Упражнения для развития воли

Предварительные упражнения. Упражнение считается освоенным, если оно десять дней выполняется без провалов.

**Упражнение 1.** «Замри». В течение 5 минут сидеть в кресле без всякого движения, абсолютно расслабившись. Разрешены только движения век (моргание). В течение шести дней добавлять по 30 секунд, доведя время расслабления до 8 минут, и затем оставшиеся три дня «замирать» по 8 минут.

**Упражнение 2.** «Прогулка». Выйдя из дома, вернуться домой ровно через час (ошибка не более плюс-минус 1-2 минуты). Это упражнение требует точного расчета времени и не так легко, как кажется на первый взгляд. Время выполнения зада-

ния может и меняться (от 40 минут до 1,5-2 часов), самое главное – поставить себе четкие условия.

**Упражнение 3.** «Книга». Какую бы книгу вы ни читали, ежедневное время, отведенное на нее, должно равняться 45 минутам. Для удобства выполнения упражнения лучше открыть книгу в 15 минут какого-либо часа и захлопнуть ровно в определенный час. За ошибку считается любое отвлечение, произведенное по собственной инициативе.

**Упражнение 4.** «Телевизор». Заранее отметьте в телепрограмме за неделю 1-3 передачи, которые вы позволите себе посмотреть полностью. Что касается остальных передач, то им вы вправе уделить ровно 7 минут. Из опыта известно, что для многих это самое трудное упражнение, но и самое важное для развития привычек саморегулирования.

Из четырех предложенных упражнений следует выполнять сразу не более двух, но разучить все четыре необходимо. Если в течение десяти дней не будет срывов, переходите к следующим упражнениям, которые в отличие от подготовительных должны сделаться привычкой, то есть закрепиться, стать волевым навыком.

Следующая группа упражнений помогает сформировать привычки волевого поведения.

**Упражнение 5.** «Зарядка». Начать желательно с 10 минут, затем каждую неделю прибавлять по 1 минуте и довести до 17. При этом необходимо соблюдать два условия: начинать по возможности в одно и то же время, заниматься интенсивно, чтобы чувствовать усталость по окончании зарядки. Постепенно следует уплотнять отведенное на зарядку время, а для этого важно регистрировать, что вы успели сделать за этот интервал времени: сколько прыжков, махов, приседаний. Спустя три недели после начала выполнения зарядки количество движений должно увеличиться не менее чем на 20%, лучше – на 30-40%. Обязательно ежедневно регистрировать результаты. Упражнение считается освоенным, если оно три недели проходит без срывов. Затем оно просто остается привычкой в вашей жизни.

**Упражнение 6.** «Будильник». Утром после звонка будильника сосчитать до 35 и встать. Затем через день убавлять счет на 10 и на следующей неделе вставать на счет «три». Здесь регистрация тоже нужна, но она гораздо проще: важно, на какой счет вы реально встали. Упражнение считается освоенным, если три недели подряд вы поднимаетесь на счет «три».

**Упражнение 7.** «Письменный стол». Это наиболее трудное упражнение-привычка, но зато самое полезное и необходимое. Четко обозначьте время, когда вы сядете за уроки, скажем, в 16:00 или другое время. Перерыв ровно через 40 минут, отдых 20 минут. Через два дня начинайте регистрировать, сколько вам удалось сделать в каждую сорокаминутку, обязательно указывая объём выполненного задания. Постарайтесь уплотнить время. Спустя три недели объем выполненного должен увеличиться не менее чем на 15% (лучше на 25-30%).

Освоив упражнения-привычки и сделав их постоянными, можно приступить к основной цели. Например, овладеть иностранным языком, каким-либо ремеслом, профессией. В любом случае полезно составить план работы.

## 4.4. Возрастные особенности развития волевой сферы

4.4.1. В **младшем** школьном возрасте характер ребенка начинает только складываться, поэтому импульсивность, недостаточное развитие волевых процессов, капризы, упрямство наблюдаются еще часто. В этот период растет умение проявлять волевые усилия. Они обнаруживаются и в умственной деятельности, и в поведении. Начинают формироваться произвольные умственные действия, такие как намеренное запоминание, волевое внимание, направленное и стойкое наблюдение, упорство в решении различных задач. Существенные изменения происходят и в том, как протекает волевой процесс. Непосредственному осуществлению желаний часто препятствуют правила, запреты, ограничения, которые выражают общественные требования и которым необходимо подчиняться.

Постоянное следование правилам, управление своим поведением на основе задаваемых образцов способствует развитию у детей произвольности как особого качества психических процессов. Оно проявляется в умении сознательно ставить цели действия и преднамеренно искать и находить средства их достижения.

Необходимость контроля и самоконтроля в учебной деятельности и поведении, а также ряд их особенностей (например, требование словесного отчета, оценка своих действий и поступков) создают благоприятные условия для формирования у младших школьников способности к планированию и выполнению действия про себя, во внутреннем плане.

Ситуация социального развития ставит детей в условия, при которых они должны развернуто обосновывать справедливость своих высказываний, действий и поступков. На этой основе формируется у младших школьников умение как бы со стороны рассматривать и оценивать собственные мысли и действия. Это умение лежит в основе *рефлексии* как важного качества, позволяющего разумно и объективно анализировать свои суждения и поступки с точки зрения их соответствия замыслу и условиям деятельности.

Произвольность, внутренний план действия и рефлексия – основные новообразования ребенка младшего школьного возраста. Благодаря им психика младшего школьника достигает уровня развития, необходимого для дальнейшего обучения в средней школе.

4.4.2. У мальчиков-**подростков** развитие взрослости связано с их активной ориентацией на определенное содержание мужского идеала – качества «настоящего мужчины». Это, с одной стороны, – сила, воля, смелость, мужество, выносливость, с другой – верность дружбе и товарищам. Не случайно не увядает интерес подростков к романам М. Рида, Ф. Купера, А. Дюма, Ж. Верна, к кинофильмам с героическим и детективным содержанием. В силу этой ориентации значительная часть

мальчиков начинает развивать у себя силу воли и волевые качества различными упражнениями.

Волевые качества школьниц-подростков не проявляются столь выраженно. Различие между девочками и мальчиками в школьных делах заключается в том, что для девочки достаточно сознания того, что она действует так, как с нее спрашивают, лишь бы ей внушили, что в этом есть необходимость и смысл. Мальчики же обязательно должны сами понять и смысл, и значение мероприятия. Большинство девочек не имеют выраженных волевых качеств и не стремятся их развивать. Исключение составляют школьницы, занимающиеся спортом и дополнительным образованием.

У детей этого возраста очень ярко выражено стремление подбирать аргументы в пользу эмоционально более привлекательного поведения, за счет поведения необходимого, требуемого. Иначе говоря, у подростков сильные эмоции гораздо чаще, чем у взрослых, блокируют разумное решение.

Таким образом, для учащихся средних классов характерно развитие волевой сферы – настойчивости, упорства в достижении цели, умении преодолевать преграды. При этом у многих из них, особенно у мальчиков, явно проявляется сознательное стремление к развитию волевых качеств.

4.4.3. Известно, что всякое волевое действие можно структурировать следующим образом: осознание цели – стремление к ее достижению – осознание ряда возможностей – осознанный выбор мотива действия – выбор решения – осуществление решения. Отличительной особенностью **старших** подростков является достаточно высокий уровень у большинства из них сознательного самоконтроля над волевым действием. Юноша обладает умением целенаправленно и разумно найти полезное для себя и окружающих дело. Может смоделировать свое поведение, все взвесить, настроить себя на действие. В этом возрасте человек способен полностью осуществлять волевое действие, осознанно регулировать свою деятельность и поведение.

*Вопросы и задания*

1. Предложите свои методы диагностики воли у детей.
2. Дополните перечень средств развития волевой сферы.
3. Есть ли на уроке условия для развития волевой сферы?
4. Пронаблюдайте 2-3 урока и определите, в чем проявляются признаки волевого поведения у детей.

*Литература:*18; 89; 95; 98; 115; 118.

## Глава 5. СФЕРА САМОРЕГУЛЯЦИИ

### 5.1. Сфера саморегуляции как цель развития

Сфера саморегуляции характеризуется прежде всего свободой выбора целей и средств их достижения; осознанностью их выбора; свободой мысли, мнений; совестливостью; самокритичностью, разносторонностью и осмысленностью действий; умением соотносить свое поведение с действиями других людей; добропорядочностью, рефлексией, оптимистичностью и др. В современном мире каждый человек должен знать, что ему предстоит всего добиваться в жизни самому. Каждому необходимо быть в курсе того, что пробивать дорогу придется самостоятельно и в очень жестких условиях, многое будет зависеть от их уровня знаний, квалификации, умений и способностей. Многое здесь зависит от самоконтроля. Несформированность самоконтроля, неумение им воспользоваться или нежелание к нему обратиться, пренебрежение его результатами – все это неминуемо влечет за собой неудачи в жизни, профессиональной деятельности и может привести к асоциальному поведению. Для успеха полезно каждому научиться управлять своими психофизическими состояниями, регулировать уровень своего физического и психического состояния. Каждый должен быть уверен, прежде всего, в самом себе. «Тебя победили потому, что ты позволил себя победить», – говорит один из героев американского фильма.

О возможностях сферы саморегуляции, определяющей конкретные поступки и даже в целом жизненную линию поведения человека, свидетельствуют следующие факты и положения. В одном из своих писем Денис Давыдов, военный и поэт, пишет: « С 16 лет моего возраста я сделал сам себе правило, как вести себя во всю жизнь мою, и, держась за них, как утопающий за канат спасения, никогда не торгуясь с совестью, не усыпляя ее пустыми рассуждениями и в мыслях и в душе моей, всегда хранил отца моего – добродетельнейшего человека в мире, я хранил его даже и после смерти его и сам себе говаривал, как иногда увлекаем был соблазном: «Что батюшка сказал бы, что бы он почувствовал, если бы я это сделал при жизни его?» – все дурные помышления мои мигом улетали, и ничто уже не могло совратить меня с пути, мною избранного»[15].

Психологами эта мысль Д. Давыдова может быть выражена следующим образом: «Человек не может сделать хороший жизненный выбор, пока он не начнет прислушиваться к самому себе, к собственному Я, в каждый момент своей жизни» (66, с. 113). Но само понятие «образ Я» в психологической литературе представлено достаточно широко. Например, американский психолог М. Розенберг выделяет шесть образов «Я»:

- «настоящее Я» – каким индивид видит себя в действительности в данный момент;
- «динамическое Я» – каким индивид поставил себе целью стать;
- «фантастическое Я» – каким следует быть, исходя из усвоенных норм и образцов;
- «будущее или возможное Я» – каким, по мнению человека, он мог бы стать;
- «идеализированное Я» – каким приятно видеть себя;
- ряд «изображаемых Я» – образов и масок, которые индивид выставляет напоказ, чтобы скрыть за ними какие-то отри-

[15] *Давыдов Д.* Записки партизана. Стихи. М.,1984. С.298.

цательные и болезненные черты, слабости своего «настоящего Я» (цит. по: 76, с. 32).

Представляет интерес позиция К. Роджерса, который выделяет четыре параметра «Я»:

* реальное представление о себе;
* представление о своей социальной роли;
* представление о собственном физическом состоянии и здоровье;
* представление о своих целях, планах и желаниях на будущее (там же, с. 37).

Поэтому каждому нужно знать свои привычки (поведенческие, интеллектуальные, эмоциональные). Необходимо знать свои автоматические реакции и то, что их запускает (у каждого человека много автоматизмов, осознание их – одна из важных задач саморазвития). Нам нужно знать свои возможности в обычном состоянии – какие цели мы можем достичь без запредельного напряжения, какие есть способы достижения этих целей, что мы умеем (только зная это, можно определить, чему надо еще научиться).

Развитая сфера саморегуляции синтезирует все остальные процессы, протекающие в других сферах, она управляет, координирует все психические состояния, поэтому она способствует сохранению и укреплению собственного психического здоровья и, как следствие этого, достижению успеха в профессиональной деятельности при сравнительно небольших затратах нервно-психической энергии. Сфера саморегуляции органичным образом связывает индивидуальность с личностью. Например, за такими чертами, как безалаберность, безрассудство, беспечность, небрежность, опрометчивость, разболтанность, распущенность, суетливость, халатность и др., нетрудно увидеть дефицит в развитии рассматриваемой сферы. Напротив, если человека характеризуют как аккуратного, выдержанного, обязательного, организованного, порядочного, рассудительного, добросовестного, предусмотрительного и т.п., то за каждой из перечисленных черт хорошо просматривается умение контро-

лировать свои мысли и чувства, действия и поступки. Признаками развитой сферы саморегуляции являются также умения человека вовремя «сбрасывать» напряжение, снимать внутренние «зажимы», расслабляться, способность снять усталость и обрести состояние внутренней стабильности, свободы, уверенности в себе. Эта сфера способствует нейтрализации и подавлению отрицательных эмоций гнева, раздражения, повышенной тревожности, агрессии. Любое напряженное психическое состояние, отмечает психолог Н.В. Самоукина, характеризуется суженностью сознания и сверхконцентрацией человека на своих переживаниях. Ослаблению внутренней напряженности способствует умение произвести действие децентрации, то есть снять центр ситуации с себя и перенести его на какой-либо предмет или внешние обстоятельства ситуации. По сути дела, при помощи децентрации осуществляется объективация эмоционально отрицательного состояния, выбрасывание его вовне, во внешнюю среду и тем самым избавление от него. Существует несколько форм децентрации. Ролевая децентрация связана с перевоплощением человека в другой предмет, мысленным включением в другую ситуацию. Интеллектуальная децентрация производится, например, за счет активизации педагогической рефлексии, когда учитель старается посмотреть на себя «со стороны», произвести анализ ситуации глазами внешнего наблюдателя, реализовать «психическое зеркало». Коммуникативная децентрация реализуется в ходе диалога с переменой коммуникативных позиций.

В педагогике и психологии очень мало внимания уделено выявлению сущности и значения сферы саморегуляции. В психологии, например, довольно часто не проводят отличия волевой сферы и сферы саморегуляции. Конечно, особенности волевой сферы проявляются в процессах психического самоуправления и саморегулирования. Однако не следует сводить всё содержание этих процессов только к воле. Термин «волевая регуляция» нужно понимать в том смысле, что при его употреблении речь идет о каком-то определенном виде саморегуляции,

в числе других ее видов, например, эмоциональной или саморегуляции профессиональной деятельности. Иначе говоря, психическая саморегуляция приобретает волевой характер, когда ее привычный, нормальный ход по тем или иным причинам затруднен, и поэтому достижение поставленной цели требует со стороны субъекта приложения дополнительных сил, повышения собственной активности для преодоления возникшего препятствия. Ряд психологов (Л.И. Божович, Г.С. Никифоров и др.) считают неправомерным отождествлять все произвольное в психике человека с волевым процессом. В диапазоне произвольного воля представляет собой одну из возможных форм его проявления (Г.С. Никифоров). Многие авторы отмечают тесную связь саморегуляции, в частности, самоконтроля с волевыми качествами, а именно целеустремленностью, дисциплинированностью, самообладанием, настойчивостью и др.

Педагогическая практика, по сути дела, не формирует эту грань индивидуальности. В то же время свобода человека в выборе цели и средств деятельности, поведения, свобода творчества, самообладание – важнейшие качества человека. Сфера саморегуляции проявляется в способности человека управлять своим поведением и деятельностью через рефлексию и анализ своих поступков и отношений.

## 5.2. Способы и приемы развития сферы саморегуляции

Диагностика сферы саморегуляции: метод наблюдения, анкетирование, сочинения на темы «Я через 10 лет» и др.

При проектировании целей совершенствования сферы саморегуляции полезно выделить уровни ее развития. Низкий уровень: индивид подстраивается под обстоятельства и групповые отношения (конформность), не сознает жизненных перспектив, не проявляет самокритичности, принципиальности, требовательности к себе, его деятельность носит необязательный характер. Средний уровень: в поведении и деятельности субъекта непоследовательно проявляются качества и признаки высокого

уровня: самостоятельное поведение чередуется с бессознательным или осознанным приспособлением к окружающим. Время от времени предпринимаются попытки наладить свою жизнь и деятельность. Высокий уровень: индивид по преимуществу сам организует свою жизнь и деятельность: руководствуется своими целями, намеченными перспективами; независим в суждениях и поступках; ориентируется в сложной для него обстановке; сам изыскивает пути и способы преодоления трудностей; занимается самовоспитанием.

Для развития и совершенствования сферы саморегуляции необходимо предусмотреть в педагогических целях: перевод учащихся на более высокие уровни ее развития; формирование у них навыков психических и физических саморегуляций; развитие у ребенка необходимых навыков анализа жизненных ситуаций; обучение детей навыкам осознания своего поведения и состояния других людей; формирование навыков честного отношения к самим себе и другим людям. Необходимо отметить, что эти цели относятся не только к учащимся, но и к самому учителю: любой человек должен озаботиться развитием у себя сферы саморегуляции, а педагог – тем более. О значении сферы саморегуляции в деятельности учителя говорят следующие факты. Каждый учитель может вспомнить сложный период в своей работе, связанный с профессиональной адаптацией в школе. Молодые учителя, пришедшие из педагогических вузов, привыкают к школе в среднем в течение от 6 месяцев до 3 лет. Они привыкают к постоянному шуму, создаваемому на переменах десятками детских голосов, к интенсивным коммуникативным взаимодействиям. Но труднее всего им выработать в себе умение в течение всего урока держать дисциплину в классе, умение сдерживать свои отрицательные эмоции и раздражение, управлять как своими психическими состояниями, так и учащихся. В связи с этим многие учителя жалуются на ощущение слабости и истощенности после уроков, на сложности в формировании своей собственной готовности держать класс под контролем.

Приходится наблюдать различные ситуации, в которые попадают молодые (и не только они одни) учителя. В одном случае учительница вынуждена метаться по классу: там, где она стояла, дети затихали, но в противоположном конце класса начинали нарушать дисциплину. Она перебегала в сторону, где велись разговоры, и там все стихало, но в том месте, в котором учительница только что стояла, сразу же дети начинали заниматься посторонними делами. Не надо долго описывать, какую изматывающую усталость учительница испытывала к концу урока. В других случаях учителя жалуются на возникновение конфликтных ситуаций, когда учащиеся вертятся, разговаривают, без разрешения ходят по классу, не выполняют элементарные требования. Как быть учителю в таких ситуациях? Прежде всего необходимо рассчитывать только на свои возможности и помнить, что хорошим руководителем становится только тот, кто умеет хорошо управлять самим собой, то есть те, у кого хорошо развиты волевая сфера и сфера саморегуляции. Развивая качества, присущие этим сферам, молодой учитель сможет быстрее и эффективнее пройти адаптационный период.

**Формирование сферы саморегуляции**. Человечество издавна занималось поиском методов повышения уровня саморегуляции. Широко известны, например, методы индийской йоги, трансцендентальной и цзен-медитации, китайской оздоровительной гимнастики Ци-Гун, западные методы аутогенной тренировки и другие способы работы над собой, направленные на перевод механизмов саморегуляции под контроль сознания, и развитие на этой основе своих творческих, волевых, адаптивных и физических возможностей. Изучая эти методы, Х. Алиев выделил их общий внутренний природный механизм, ответственный в работе мозга за перевод потенциальных возможностей психики и организма под волевой контроль, включающийся спонтанно во время перенапряжения. В качестве «ключа», открывающего доступ к управлению своим психофизическим состоянием, в этом методе применены приемы, позволяющие самостоятельно контролировать и регулировать уровень своего

нервного напряжения в любой желаемый для себя момент времени и, пользуясь этим, производить поиск оптимального гармонизирующего биоритма, который необходим для восстановления истощенных или нарушенных функций направленного развития качеств и способностей, в частности – устойчивости к стрессу. Метод Алиева помогает преодолевать стереотипы (мышления, поведения и пр.). Мы настолько стереотипно мыслим, что даже не замечаем этого. Данный метод помогает человеку самому управлять своими внутренними процессами и достигать результата без помощи со стороны. А это и есть свобода. Свобода есть способность управлять собой. Человек, будучи свободным, не станет использовать свою свободу во зло. Наша бывшая система воспитала в человеке мораль: ты хороший, потому что живешь при социализме. Или: ты хорош, потому что мусульманин, буддист и т.д. Все это из одного ряда. Быть хорошим является общечеловеческой сущностью и не принадлежит никаким системам. Системы могут лишь подкреплять эту сущность или разрушать ее. И та система прогрессивнее, которая способствует человеческому творчеству, то есть его общему развитию. Поэтому и методы обучения в школе должны быть основаны на развитии творческих способностей, а не на формировании пусть даже хороших, но стереотипов. Этому и помогает метод саморегуляции, позволяющий человеку быть самим собой, лучше понимать себя и других и быстрее добиваться желаемых целей.

Метод Алиева очень важен для системы образования, потому что он помогает гармонизировать межличностные отношения как между учениками, так и между учениками и педагогами. Лучший контакт с собеседником и больший эффект от общения получается при условии, когда мы сотрудничаем. Так и в современной школе – есть педагоги, которые стремятся к сотрудничеству с детьми, но, даже понимая то, что на конфликте ничего не построишь, они все равно не застрахованы от ситуаций, когда расстроенные обстоятельствами, не способны соответствовать этим понятным нормам. В этом случае с помощью

саморегуляции можно приводить себя в соответствующее состояние, когда достижения ума превращаются в состояние души и человек сам может выполнять свои собственные советы, которые ему легче давать другим. Нужно отметить, что приемы саморегуляции необходимы только на стадии обучения методике. Затем человек может управлять своим состоянием сам, по собственной воле. Формирование сферы саморегуляции осуществляется в процессе выполнения различных приемов и упражнений.

Приведем **комплекс активной релаксации**, разработанный Д. Гирдано и Дж. Эверли[16]. Комплекс полезно показать учащимся в минуты разгрузки.

**Вводная информация.** Основные предпосылки занятий нервно-мышечной релаксацией заключаются в следующем.

1. Стресс и тревожность связаны с мышечным напряжением.

2. При ослаблении напряжения мышц можно достигнуть значительного уменьшения переживаемого беспокойства, тревоги.

3. Ощущения расслабления мышц легче достигнуть и почувствовать при сравнении с напряжением.

Использование приемов релаксации – мощное средство, позволяющее полностью расслабиться и обрести душевное равновесие. Однако это активно вырабатываемый навык и, как всякий навык, он требует упорной тренировки. Ошибка большинства людей, начинающих заниматься релаксацией, состоит в том, что они стремятся форсировать овладение этой процедурой. Но, для того чтобы добиться успеха, нужна практика и терпение. И тем не менее неужели ваше здоровье и хорошее самочувствие не стоит пятнадцати минут ежедневных занятий?

**Предварительная инструкция**. Прежде, чем начать заниматься, найдите спокойное место с приглушенным освещением. Сядьте в удобное кресло ... освободитесь от стесняющей вас

[16] Цит. по кн.: *Леонов А.Б.* Психодиагностика функциональных состояний человека. М., 1984.

одежды – жмущих поясков, галстуков, тяжелой верхней одежды, тесной обуви. Снимите очки или выньте контактные лин зы ... . Система релаксационных упражнений предполагает напряжение с последующим расслаблением каждой группы мышц в течение 5 секунд, которые повторяются дважды. Однако, если вы почувствуете остаточное напряжение в мышце, то можно увеличить количество сокращений мышечных групп до семи раз. Следует помнить, что мышечное напряжение не тождественно мышечной боли или другим неприятным ощущениям: непроизвольной дрожи, подергиваниям и др. В этих случаях следует снизить степень произвольного сокращения или просто отказаться от упражнения. Если вы хотите расслабить все тело, то на это потребуется около 20 мин. Можно сократить это время, релаксируя меньшее число мышечных групп. И наконец, во время выполнения упражнений не задерживайте дыхание. Дышите нормально или, если это удобно, вдыхайте во время напряжения и выдыхайте при расслаблении мышц.

**Основная инструкция.** Теперь вы готовы к постепенному расслаблению большинства мышечных групп для того, чтобы достигнуть состояния общей релаксации. Расположитесь как можно удобнее, пусть ничто вас не стесняет ... **закройте глаза.** Начнем с того, что обратим ваше внимание на ваше дыхание. Дыхание это – метроном тела. Так давайте посмотрим как работает этот метроном. Следите внимательно, как воздух попадает в ноздри и дальше проходит в легкие. По мере того, как вы вдыхаете, живот и грудная клетка расширяются, при вдохе они сужаются. Сосредоточьтесь на вашем дыхании. (Пауза на 30 секунд.)

В каждом случае, когда мы будем фокусировать внимание на определенной мышечной группе, перед началом выполнения упражнения я дам подробные объяснения относительно того, как его надо делать. Поэтому не начинайте упражнения, прежде, чем я скажу: «Готовы? Начали!»

**Грудная клетка.** Расслабление начнем с грудной клетки. Советую вам, но только по моему сигналу и не раньше, сделать очень-очень глубокий вдох. Попытайтесь вдохнуть весь воздух, который вас окружает. Сделаем это сейчас. Готовы? Начали! Сделайте очень глубокий вдох! Самый глубокий вдох! Глубже! Глубже! Задержите воздух ... и расслабьтесь. Теперь выдохните весь воздух из легких и возвратитесь к нормальному дыханию. Почувствовали ли вы напряжение в грудной клетке во время вдоха? Заметили ли вы расслабление после выдоха? Давайте запомним это ощущение, осознаем, оценим его, поскольку придется повторить это упражнение. Готовы? Начали! Вдохните глубоко! Очень глубоко! Глубже, чем прежде! Глубже, чем когда-либо! Задержите вдох и расслабьтесь. Быстро выдохните и верните исходное дыхание. Почувствовали теперь напряжение? Почувствовали расслабление? Попытайтесь сосредоточиться на разнице ваших ощущений, чтобы затем с большим успехом повторить все снова. (Между упражнениями паузы в 5-10 секунд.)

**Нижняя часть ног.** Давайте обратимся к ступням ног и икрам. Прежде чем начать, поставьте обе ступни плотно на пол. Теперь я попрошу вас встать на пальцы ног и поднять обе пятки так высоко, насколько это возможно. Готовы? Начали! Поднимите ваши пятки! Поднимите обе их очень высоко! Еще выше! Задержите их в таком положении и расслабьте. Пусть они мягко упадут на пол. Вы должны были почувствовать напряжение в икрах. Давайте повторим это упражнение. Готовы? Начали! Поднимите пятки высоко! Очень высоко! А сейчас еще выше! Выше! Задержите! А теперь расслабьтесь, при расслаблении вы могли почувствовать покалывание в икрах, некоторую тяжесть, что соответствует расслабленному состоянию. Теперь советую вам встать на пятки, а пальцы поднять как можно выше, стараясь достать ими до потолка. Давайте попробуем. Готовы? Начали! Поднимите пальцы ног! Выше! Еще выше! Задержите их! И расслабьтесь. Теперь давайте повторим это упражнение. Готовы? Начали! Поднимите пальцы ног высоко! Выше! Еще выше!

Ну еще чуть-чуть! Задержите! Расслабьтесь. Вы можете почувствовать покалывание в ступнях. Попытайтесь почувствовать это покалывание, а возможно, и тяжесть. Ваши мышцы сейчас расслаблены. Пусть мышцы становятся все тяжелее и расслабленнее. Пауза 20 секунд.

**Бедра и живот.** Теперь сосредоточим внимание на мышцах бедер. Это упражнение очень простое. По моей просьбе надо вытянуть, сидя на стуле, прямо вперед перед собой обе ноги, если это неудобно, то можно вытягивать по одной ноге. При этом помните, что икры не должны напрягаться. Давайте начнем. Готовы? Начали! Выпрямляйте обе ноги перед собой! Прямо! Еще прямее! Прямей, чем было! Задержите! И расслабьтесь. Пусть ноги мягко упадут на пол. Почувствовали вы напряжение в бедрах? Давайте повторим это упражнение. Вытяните обе ноги перед собой! Прямо! Еще прямей! Прямее, чем до сих пор! Задержите! И расслабьтесь. Чтобы расслабить противоположную группу мышц, представьте, что вы на пляже зарываете пятки в песок. Готовы? Начали! Зарывайте пятки в пол! Тверже! Еще тверже! Тверже, чем было! Тверже! И расслабьтесь. Повторим еще раз. Готовы? Начали! Зарывайте пятки в пол! Тверже! Еще тверже! Тверже, чем было! Еще! И расслабьтесь. Теперь в верхней части ваших ног должно чувствоваться расслабление. Дайте мышцам расслабиться еще больше! Еще! Сосредоточьтесь на этом ощущении. Пауза 20 секунд.

**Кисти рук.** Теперь перейдем к рукам. Сначала я вас попрошу одновременно обе руки сжать в кулаки. Сожмите вместе оба кулака настолько сильно, насколько это возможно. Готовы? Начали! Сожмите кулаки очень крепко! Крепче! Еще крепче! Крепче, чем до сих пор! Задержите! И расслабьтесь. Это прекрасное упражнение для тех, чьи руки устали от письма в течение всего дня. Теперь давайте повторим. Готовы? Начали! Сожмите кулаки очень крепко! Крепче! Еще крепче! Крепче, чем до сих пор. Задержите! И расслабьтесь. Для того чтобы расслабить противоположную группу мышц, нужно просто растопырить пальцы настолько широко, насколько это возможно. Гото-

вы? Начали! Раздвиньте Ваши пальцы широко! Шире! Еще шире! Задержите их в таком состоянии! Расслабьтесь. Повторим еще раз. Готовы? Начали! Растопырьте Ваши пальцы! Шире! Еще шире! Максимально широко! И расслабьтесь. Обратите внимание на ощущение теплоты или покалывания в кистях рук и предплечьях. Пауза 20 секунд.

**Плечи.** Теперь давайте поработаем над плечами. Мы несем на наших плечах большой груз напряжения и стресса. Данное упражнение состоит в пожимании плечами в вертикальной плоскости по направлению к ушам. Мысленно попытайтесь достать до мочек ушей вершинами плечей. Давайте попробуем. Готовы? Начали! Поднимите плечи. Поднимите их выше! Еще! Выше, чем было! Задержите! Расслабьтесь. Повторим еще раз. Готовы? Начали! Поднимайте ваши плечи как можно выше! Еще выше! Выше! Максимально высоко! И расслабьтесь. Очень хорошо! Сконцентрируйте внимание на ощущении тяжести в плечах. Опустите плечи, полностью дайте им расслабиться. Пусть они становятся все тяжелее. Пауза 20 секунд.

**Лицо.** Перейдем к лицевой области. Начнем со рта. Первое, о чем я попрошу, – улыбнитесь настолько широко, насколько это возможно. Это должна быть «улыбка до ушей». Готовы? Начали! Улыбнитесь широко! Еще шире! Шире некуда?! Задержите! И расслабьтесь. Теперь повторим это упражнение. Готовы? Начали! Широкая улыбка! Широчайшая улыбка! Еще шире! Шире! Задержите! И расслабьтесь. Для расслабления противоположной группы мышц сожмите губы вместе, будто вы хотите кого-то поцеловать. Готовы? Начали! Сомкните губы вместе! Очень крепко сожмите их! Еще! Крепче! Сожмите их максимально плотно и крепко! Расслабьтесь. Повторим это упражнение. Готовы? Начали! Сожмите губы! Крепче! Вытяните немного вперед! Еше крепче! Задержите! И расслабьтесь. Распустите мышцы вокруг рта – дайте им расслабиться! Еще более расслабляйте их.

**Теперь перейдем к глазам**. 1. Надо очень крепко закрыть глаза. Представьте, что в Ваши глаза попал шампунь. Готовы?

Начали! Зажмурьте глаза! Очень крепко! Еше крепче! Совсем крепко! Задержите! Расслабьтесь. Повторим это упражнение. Готовы? Начали! Закройте плотнее ваши глаза! Сильнее! Напрягите веки! Еще! Еще сильнее! Расслабьтесь. 2. Упражнение заключается в том, чтобы максимально высоко поднять брови. Не забудьте, что ваши глаза должны быть при этом закрыты. Готовы? Начали! Поднимите брови высоко! Как можно выше! Еще выше! Так высоко, насколько это возможно! Задержите! Расслабьтесь. Повторим это упражнение. Готовы? Начали! Поднимете брови! Еще выше! Как можно выше! Еще! Задержите их! Расслабьтесь. Сделайте паузу на несколько мгновений, чтобы почувствовать полное расслабление лица. Пауза 15 секунд.

**Заключительный этап.** Сейчас вы расслабили большинство основных мышц вашего тела. Чтобы была уверенность в том, что они действительно расслабились, я буду перечислять мышцы, которые вы напрягали, а затем расслабили. По мере того как я буду называть их, старайтесь расслаблять их еще сильнее. Вы почувствуете расслабление, проникающее в ваше тело, как теплая волна. Вы чувствуете расслабление, начиная со лба, а затем оно переходит на глаза и ниже на щеки. Вы чувствуете тяжесть расслабления, охватывающего нижнюю часть лица, затем оно опускается к плечам, на грудную клетку, предплечья, живот, кисти рук. Расслабляются ваши ноги, начиная с бедер, достигая икр и ступней. Вы чувствуете, что ваше тело стало очень тяжелым, очень расслабленным. Это приятное чувство. Задержите эти ощущения и насладитесь чувством расслабления. Пауза 2 минуты.

**Пробуждение.** Теперь я хочу, чтобы вы ощутили себя и окружающий вас мир. Я буду считать от 1 до 10. На каждый счет вы будете чувствовать, что сознание становится все более и более ясным, а тело более свежим и энергичным. Когда я досчитаю до 10, откройте глаза и вы почувствуете себя лучше, чем когда-либо в этот день. Придет ощущение бодрости, свеже-

сти, прилива сил и желание действовать. Давайте начнем «1 – 2» – вы начинаете пробуждаться, «3 – 4 – 5» – появляется ощущение бодрости, «6 -7» – напрягите кисти и ступни, «8» – потянитесь – теперь откройте глаза. Вы пробудились и готовы действовать. Ваше сознание ясно, ваше тело отдохнуло.

Весьма перспективным средством снижения уровня тревожности, устранения аффективных эмоциональных комплексов разрешения конфликтных личностных ситуаций является применение релаксации в сочетании с элементами психотерапии. Наиболее ярким примером такого подхода служит одно из направлений поведенческой психотерапии – предложенная Дж. Уолпе **методика «систематической десенсибилизации»** (systematik desensibilisation), основанная на так называемой теории реципрокного торможения. Предполагается, что если в состоянии глубокой релаксации человек будет иметь дело с объектами или ситуациями, вызывавшими у него в прошлом опыте аффективные переживания, то их эмоциогенность исчезнет или существенно ослабнет за счет полной несовместимости двух разных типов реакций – расслабления и неприятного эмоционального возбуждения. Процедура реализации данной методики включает три стадии: обучение приемам релаксации; выявление эмоциогенных ситуаций, в отношении к которым требуется коррекция; проведение собственно психотерапевтического сеанса. Последний состоит из двух этапов. На первом из них пациент погружается в состояние глубокой релаксации, затем ему предлагается образно представлять волнующие его неприятные ситуации, при этом обязательно контролируется полнота расслабления. Применение этой методики нередко дает стойкий положительный эффект, обусловленный комплексным воздействием мышечного расслабления, установления положительных ассоциативных связей, внушения и самовнушения.

Приведем примеры упражнений, способствующие развитию саморегуляции учителя.

Во время выполнения этих приемов следует настроиться на улучшение самочувствия, мечтая о том, какими вы хотите быть.

Выходить из состояния саморегуляции следует, обязательно настроившись на чистую ясную голову и полноту сил, и тогда так и будет. Советы Алиева полезно помнить и при выполнении упражнений, рассчитанных на развитие сферы саморегуляции учителя (эти упражнения взяты из книг Ю.П. Азарова, В.Л. Даниловой, Н. Дзен и Ю. Пахомова, Н.В. Самоукиной, Г.Н. Сытина – см. список литературы).

Упражнения для учителей направлены на достижение следующих целей. Во-первых, они способствуют гармонизации внутреннего мира педагога, ослаблению его психической напряженности, то есть имеют сугубо психотерапевтические цели. Во-вторых, и это очень важно, они направлены на развитие внутренних психических сил учителя, расширение его профессионального самосознания. Регулярное выполнение подобных упражнений поможет ему правильно ориентироваться в собственных психических состояниях, адекватно оценивать их не только у себя, но и у детей, и эффективно управлять и собой, и поведением своих воспитанников.

**Упражнение 1.** «Внутренний луч».

Упражнение выполняется индивидуально и направлено на снятие утомления, обретение внутренней стабильности. Для его выполнения необходимо занять удобную позу – сидя или стоя в зависимости от того, в какой конкретной ситуации оно будет выполняться (в учительской, на уроке, в транспорте).

Представьте, что внутри вашей головы, в верхней ее части, возникает светлый луч, который медленно и последовательно движется сверху вниз и по пути своего движения освещает изнутри все детали лица, шеи, плеч, рук и т.д. теплым, ровным и расслабляющим светом. По мере движения луча разглаживаются морщины, исчезает напряжение в области затылка, ослабляется складка на лбу, опадают брови, «охлаждаются» глаза, ослабляются зажимы в углах губ, опускаются плечи, освобождается шея и грудь. Внутренний луч как бы формирует новую внешность спокойного и освобожденного человека, удовлетворенного собой и своей жизнью, профессией и учениками.

Представление о теплом внутреннем луче необходимо осуществлять несколько раз, моделируя движение сверху вниз. От выполнения упражнения необходимо получить внутреннее удовольствие, даже наслаждение. Заканчивается упражнение словами: «Я стал новым человеком! Я стал молодым и сильным, спокойным и стабильным! Я все буду делать хорошо!».

**Упражнение 2.** «Дерево».

Данное упражнение способствует развитию умения ролевой децентрации. Оно выполняется индивидуально и направлено на формирование внутренней стабильности, баланса нервно-психических процессов, освобождению от травмирующей ситуации.

По дороге домой, в городском транспорте, учитель стоит и представляет себя деревом (каким ему нравится, с каким он может себя наиболее легко отождествить). Необходимо детально проиграть в сознании образ этого дерева: его мощный или гибкий ствол, переплетающиеся ветви, колышущуюся листву, открытость кроны навстречу солнечным лучам и влаге дождя, циркуляцию питательных соков по стволу, корни, прочно вросшиеся в землю. Необходимо почувствовать как можно более реально питательные соки, которые корни вытягивают из земли. Земля – это символ жизни, корни – это символ стабильности, связи человека с реальностью. Представление утомленным учителем вросшихся в землю корней его дерева актуализирует внутренние взаимосвязи с реальностью, укрепляет уверенность в себе.

**Упражнение 3.** «Мария Ивановна».

Упражнение развивает внутренние средства ролевой децентрации. Выполняется индивидуально в течение 10-15 минут. Представьте себе ситуацию вашего неприятного разговора, например, с завучем, условно названной Марией Ивановной. Последняя позволила себе довольно неучтивый тон в разговоре с вами и несправедливые замечания. Закончился рабочий день, и по дороге домой вы еще раз вспоминаете неприятную беседу и чувство обиды захлестывает вас. Это вредно для вашей пси-

хики: с одной стороны, подкрепляются привычки патогенного мышления, с другой – на фоне психологической усталости после рабочего дня развивается психическое напряжение. Вы пытаетесь забыть обидчицу, но вам это не удается.

Попробуйте пойти от противного. Вместо того чтобы насильственным образом вычеркивать Марию Ивановну из своей памяти, попытайтесь, наоборот, максимально приблизить ее. Подражайте ее походке, манере себя вести, проиграйте ее размышления, ее семейную ситуацию, наконец, ее отношение к разговору с вами. Через несколько минут такой игры вы сможете почувствовать облегчение внутреннего напряжения и изменение своего отношения к конфликту, Марии Ивановне, увидите в ней много позитивного, того, что вы не замечали раньше. По сути дела, вы включитесь в ситуацию Марии Ивановны и сможете ее понять. Последствия такой игры обнаружат себя уже на другой день, когда вы придете на работу. Мария Ивановна с удивлением почувствует, что вы не несете в себе негативного внутреннего состояния, вы доброжелательны и спокойны, и она сама, в свою очередь, станет стремиться к улаживанию конфликта.

**Упражнение 4.** «Голова».

Профессия педагога относится не только к разряду стрессогенных, но и к профессиям управленческого труда. Учитель вынужден в течение рабочего дня непрерывно воздействовать на учащихся: в чем-то их сдерживать или, наоборот, активизировать, оценивать, контролировать. Такое интенсивное управление учебной деятельностью вызывает у учителя «стресс руководства» и, как следствие этого, перенапряжение, различные физические недомогания. Одной из наиболее частых жалоб учителей является жалоба на головные боли, тяжесть в затылочной области головы.

Предлагаем вам упражнение, помогающее снять неприятные соматические ощущения. Станьте прямо, свободно расправив плечи и откинув голову назад. Постарайтесь почувствовать, в какой части головы локализовано ощущение тяжести. Пред-

ставьте себе, что на вас надет громоздкий головной убор, который давит на голову в том месте, в котором вы чувствуете тяжесть. Мысленно снимите головной убор рукой и выразительно, эмоционально бросьте на пол. Потрясите головой, расправьте рукой волосы, а затем сбросьте руки вниз, как бы избавляясь от головной боли.

**Упражнение 5.** «Руки».

У вас идет последний урок. Класс занят решением задач. В классе тишина и вы можете несколько минут уделить себе. Сядьте на стул, немного вытянув ноги и свесив руки вниз. Постарайтесь представить себе, что энергия усталости «вытекает» из кистей в землю, – вот она струится от головы к плечам, перетекает по предплечьям, достигает локтей, устремляется к кистям и через кончики пальцев просачивается вниз, в землю. Вы отчетливо физически ощущаете теплую тяжесть, скользящую по вашим рукам. Посидите так минуты 1,5-2, а затем слегка потрясите кистями рук, окончательно избавляясь от своей усталости. Легко, пружинисто встаньте, улыбнитесь, пройдитесь по классу. Порадуйтесь интересным вопросам, которые задают учащиеся, постарайтесь открыто и с полной готовностью идти им навстречу, отвечая обстоятельно и детально.

Упражнение снимает усталость, способствует установлению психического равновесия.

**Упражнение 6**. «Пословицы».

Предлагаем вам упражнение, хорошо снимающее внутреннюю депрессию и плохое настроение, а также помогающее решению сложной проблемы, которая у вас возникла. Эта проблема может быть связана с вашей профессией, семейной жизнью, взаимоотношениями с друзьями.

Возьмите любую из книг «Русские пословицы», «Мысли великих людей» или «Афоризмы» и т.п. Практически в каждой школьной библиотеке такие книги есть. Полистайте книгу, читайте фразы пословиц или афоризмов в течение 25-30 минут, пока не почувствуете внутреннего облегчения.

Возможно, кроме психической релаксации, та или иная пословица натолкнет вас на правильное решение и, быть может, вас успокоит тот факт, что не только у вас возникла проблема, над способами ее решения размышляли многие люди, в том числе и исторические личности.

**Упражнение 7.** «Резервуар».

В беседе с учащимся, учителем, родителем трудного ребенка или дома в разговоре со своими близкими сыграйте роль «пустой формы», резервуара, в которые ваш собеседник «вливает», «закладывает» свои слова, состояния, мысли, чувства. Постарайтесь достигнуть внутреннего состояния «резервуара»: вы форма, вы не реагируете на внешние воздействия, а только принимаете их в свое внутренне пространство. Отбросьте свои личные оценки, – вас как бы нет в реальности, есть только пустая форма!

Трудно? Потренируйтесь перед началом беседы 2-3 раза и у вас будет легко получаться. Затем, когда вы будете уверены, что сформировали внутреннее состояние «резервуара», вступайте в диалог и постарайтесь беспристрастно и нетенденциозно отнестись к своему собеседнику. Это поможет вам лучше понять его.

**Упражнение 8.** «Фокусировка».

Упражнение выполняется за 10-15 минут до начала урока. Удобно расположитесь в кресле или на стуле. Отдавая самому себе команды, сосредоточьте свое внимание на том или ином участке тела и почувствуйте его теплоту. Например, по команде «Тело!» сосредоточьтесь на своем теле, по команде «Рука!» – на правой руке, «Кисть!» – на кисти правой руки, «Палец!» – на указательном пальце правой руки и, наконец, по команде «Кончик пальца!» – на кончике указательного пальца правой руки. Команды следует подавать самому себе с интервалами 10-12 секунд (найдите при этом благоприятный для вас ритм). Упражнения 8 – 10 относятся к адаптационным играм.

**Упражнение 9.** «Дыхание».

Упражнение желательно выполнять перед началом урока. Устройтесь в кресле или на стуле. Расслабьтесь и закройте глаза. По своей собственной команде постарайтесь отключить свое внимание от внешней ситуации и сосредоточьтесь на собственном дыхании. При этом не следует специально управлять своим дыханием, не нужно нарушать его естественный ритм. Упражнение выполняется в течение 5-10 минут.

**Упражнение 10.** «Психоэнергетический зонтик».

Упражнение проводится в первые минуты после начала урока, а также при необходимости периодически в течение всего урока.

Учитель встает перед классом, желательно в центре классной комнаты и в процессе объяснения старается представить, что за счет его воли и сознания над классом образуется своеобразный «зонтик», плотно накрывающий всех учеников. Цель самого учителя: уверенно, крепко и стабильно держать ручку этого «зонтика» на протяжении всего урока. Данное упражнение формирует способность контролировать ситуацию в классе.

**Упражнение 12.** «Игры – формулы».

Вполне возможно, что у учителя может не быть возможности, времени и места регулярно проводить психотехнические упражнения. В этом случае рекомендуется использовать метод вербального самовнушения, широко апробированный Г.Н. Сытиным в психотерапевтической практике. Ниже приведены для примера несколько формул, которые могут быть произнесены учителем «про себя» или вслух утром и вечером, по дороге на работу, в процессе рабочего дня, перед трудной беседой.

Произнесение формул необязательно должно быть точно по тексту, можно проявить некоторые индивидуальные вариации и отступления в выборе стиля формулы, слов, длительности фраз и пр. Важно четко формулировать самоприказ, например: «Я верю в то, что...», «Я все смею, все могу....».

Формулу самовнушения необходимо повторять несколько раз. При этом важно непоколебимо верить в «магические свойства» слов, произносимых вами. Проговаривание формулы

должно сопровождаться состоянием сосредоточенности и концентрации воли.

**Формула 1.** Уверенность в себе.

«Я человек смелый и уверенный в себе. Я все смею, все могу и ничего не боюсь».

**Формула 2.** Любовь к ученикам.

«Я люблю своих учеников. Я всегда радуюсь встречам с ними. Я всегда открыт к диалогу со своими учениками».

**Формула 3.** «На работу».

«Я радостно иду на работу. Я люблю свою работу. Это является для меня высшим смыслом жизни».

**Формула 4.** Спокойствие, стабильность.

«Я хочу быть спокойным и стабильным. Я хочу быть уверенным в себе».

**Формула 5.** Уменьшение напряжения в процессе работы.

«Я сохраняю абсолютное самоуправление. Во всякой обстановке я сохраняю выдержку и самообладание. Я чувствую себя способным предотвратить возникновение раздражения даже тогда, когда это сделать очень трудно. Я способен к огромным волевым усилиям».

При формировании рассматриваемой сферы у детей необходимо учитывать условия, тормозящие ее развитие. В психологии и педагогике выделены такие условия:

* гипопротекция – вид неправильного воспитания, в крайней форме проявляющийся в полной безнадзорности, но чаще лишь в недостатке опеки и контроля за поведением;

* доминирующая гиперпротекция – обнаруживается в чрезмерной опеке, мелочном контроле за каждым шагом, вырастающими в целую систему постоянных запретов и неусыпного бдительного наблюдения за подростком;

* потворствующая гиперпротекция – воспитание по типу «кумира семьи», когда взрослые не столько контролируют, сколько чрезмерно покровительствуют, стремятся освободить ребенка от малейших трудностей, от скучных и неприятных

обязанностей, непрестанно восхищаются мнимыми талантами и преувеличивают действительные его способности;

* эмоциональное отвержение – отношение взрослых, когда ребенок постоянно ощущает, что им тяготятся, что он обуза;

* жесткие взаимоотношения – для них характерны суровые расправы за мелкие проступки или ситуации, когда на ребенке «срывают зло». Это также душевное безразличие друг к другу, забота только о самом себе, полное пренебрежение каждого к интересам и тревогам других людей;

* воспитание по типу потворствующей гипопротекции, когда взрослые стараются всегда оправдать подростка, при всех его проступках переложить вину на других, на семью, коллектив, оградить его от наказания;

воспитание при болезни, болезненном состоянии – преувеличение заботы о здоровье, излишне завышенное внимание.

## 5.3. Рекомендации психологов по саморегуляции своих состояний

**Как управлять собой? Может ли человек управлять собой?** Возможности человека в самоуправлении поведением и психологическими состояниями, с одной стороны, достаточно велики, но, с другой стороны, ограниченны. Велики они в том смысле, что любой разумный, опытный и достаточно интеллектуально развитый человек в состоянии, при желании и настойчивой работе над собой, многое изменить как в своей психологии, так и в своем поведении. Однако для этого требуются длительные и достаточно напряженные усилия, а также весьма значительные затраты времени. Далеко не каждый человек может позволить себе роскошь посвятить почти все свое время в течение многих месяцев (а для этого требуются именно месяцы, а не дни или недели) работе над собой, особенно в наши дни. Поэтому реальная проблема активной психологической переделки человеком себя состоит не в потенциальной невозможности это сделать, а в сугубо практической трудности решения

этой задачи с учетом реальных условий жизни. В отечественной и зарубежной психологии накоплено достаточно рекомендаций по этому вопросу (М.Ф. Виглсуорт, Э. Берн, Н. Козлов, Д. Карнеги, Р.Р. Кашанов). Ниже приводятся рекомендации из книги Р.С. Немова (89).

Что же в человеческой психике поддается коррекции, исходя из возможностей? Ответ на этот вопрос однозначен: человек вполне в состоянии управлять всем, что осознается им и находится под контролем его воли. Самоконтроль психики и поведения может осуществляться исключительно на сознательной основе.

Желая избавиться от отрицательных своих качеств, вы намечаете цель, планируете и контролируете шаги на пути ее достижения. Все это – сознательные процессы. Как правило, человек осознает определенные свои способности и интересы, черты характера, мысли и чувства, реакции на обстоятельства жизни. Всем этим в принципе он может управлять.

Если не все особенности осознаются самостоятельно, нужно обратиться к психологу. Проведя разностороннюю психодиагностику, он сообщит вам о тех свойствах, которыми вы обладаете, но которые не осознаете. Для того чтобы изменить себя, собственных усилий недостаточно. Нужна помощь окружающих, так как со стороны легче контролировать происходящие изменения.

Естественно, психокоррекции не подлежит то, что не осознается вообще или не принимается как свое (вследствие действия защитных механизмов). Это, как правило, то, что резко осуждается окружающими людьми, или то, что относится к глубоко личной сфере. Речь, в частности, идет о психологическом содержании бессознательного. И даже в том случае, если с помощью психоаналитика или самостоятельно проведенного психоанализа частично удается проникнуть в содержание бессознательного, наиболее неприятное в нем все же затем автоматически вытесняется под воздействием так называемой цензуры или защитных механизмов.

Тем не менее, несмотря на все сложности, человек может и должен научиться управлять своими психическими состояниями и своим поведением. Прежде всего нужно научиться регулировать свои эмоции и непосредственные действия в ответ на эмоции и действия других людей, так как от этого зависит ваше собственное благополучие, а также нормальное существование других людей и взаимоотношения с ними. Нужно научиться влиять на свои настроения и чувства, причем даже тогда, когда они уже возникли. Что же касается аффектов, страстей и стрессов, то их желательно предупреждать, так как практически повлиять на них, когда они уже возникли, очень трудно. Но научиться сдерживать свои эмоции и поведенческие реакции можно посредством специальных упражнений типа аутотренинга.

**Как управлять своими эмоциями?** Эмоции как целесообразные приспособительные жизненные реакции человека служат одновременно нескольким целям: они позволяют судить о состоянии удовлетворения потребностей; стимулируют и регулируют его деятельность; выполняют определенную роль в общении людей, сигнализируя им о психических состояниях друг друга. Эмоции отражают как состояние организма, так и психики.

Главное в регуляции эмоций состоит в умении предупреждать их возникновение. Для этого нужно знать:

– когда и при каких обстоятельствах чаще всего возникают нежелательные эмоции;

– что этим эмоциям предшествует (образы и мысли, которыми сопровождается возникновение соответствующей эмоции в типичных случаях);

– каким образом можно предупредить возникновение соответствующей эмоциональной реакции.

Рассмотрим каждый из указанных факторов в отдельности вместе с возможными способами управления ими.

Разные люди в зависимости от их индивидуальности и личного опыта по-разному реагируют на те или иные обстоятель-

ства жизни. Холерики, например, в целом более эмоциональны, чем флегматики. На сравнительно незначительные жизненные события они реагируют бурно, их эмоциональная реакция ярко выражена. Подобного рода эмоциональность, вызванная индивидуальными различиями в темпераментах, является чаще всего природно обусловленной, т.е. зависит от врожденных особенностей нервной системы человека. Поэтому такую внутреннюю эмоциональную реакцию некоторых людей на обстоятельства надо принимать как должное и просто привыкать к ней как к неизбежной.

Но есть эмоциональность и другого рода, представляющая собой дурные привычки, сложившиеся в процессе жизни человека. Такими реакциями он в состоянии управлять, но для этого ему нужно знать их причину, выработав у себя новую, более адекватную форму эмоционального реагирования на те же самые жизненные обстоятельства.

Первый шаг на пути избавления от подобного рода эмоций состоит в том, чтобы узнать и почувствовать, когда, при каких обстоятельствах соответствующие неадекватные эмоциональные реакции возникают и как они развиваются, выходя за пределы разумного. В связи с этим вы должны ответить на следующие вопросы:

1. Есть ли у меня неадекватные эмоциональные реакции?
2. При каких обстоятельствах они возникают?
3. В чем эти реакции проявляются?
4. Как можно практически воздействовать на эти реакции?

Ответить на эти вопросы можно, проанализировав свое поведение в различных жизненных ситуациях, поговорив с близкими, прослушав записи собственного голоса или же просмотрев видеозаписи собственного поведения в ряде эмоциогенных ситуаций. Неплохо, если к вашему самоанализу подключится профессиональный психолог.

Собрав необходимые сведения, вы можете принять конкретное решение о том, как действовать в эмоциогенных ситуа-

циях для того, чтобы предупредить, заблокировать или ослабить силу уже возникшей эмоции.

Внешнему проявлению эмоций обычно предшествуют определенные образы и мысли, которые обязательно нужно знать. Они, как правило, индивидуальны у разных людей. Воздействовать на них легче, чем на сами эмоции, используя, например, методику аутотренинга. (Более подробно о том, как управлять собственными образами и регулировать свои мысли, поговорим далее.)

Пути предупреждения эмоций сугубо индивидуальны. Найти их можно только постоянно экспериментируя над собой. В частности, выработать у себя полезные привычки, о которых говорится в известной книге Д. Карнеги «Как перестать беспокоиться и начать жить нормально», или воспользоваться советами и рекомендациями, содержащимися в других книгах по практической психологии.

Но в любом случае успех не приходит сразу. Требуется большая, систематическая и настойчивая работа человека над собой, так как нежелательные эмоциональные реакции, от которых хочется избавиться, представляют собой довольно устойчивые жизненные привычки, психологические установки, автоматически возникающие на подсознательном уровне и реализуемые вне непосредственного сознательного и волевого контроля со стороны человека.

С собственными эмоциями, к сожалению, нам часто приходится иметь дело не тогда, когда они возникают, а уже тогда, когда они существуют и действуют и мы находимся в их власти. Тем не менее необходимо научиться сдерживать, блокировать их, не давать развиваться дальше. Здесь, однако, требуется иная тактика поведения.

При возникновении эмоции нужно постараться отвлечься от причин, ее вызывающих, и сосредоточить свое внимание на самой эмоции, поставив перед собой цель сдержать ее, не дать разрастись и проявиться вовне. Хорошим отвлекающим приемом может служить переключение внимания на какой-либо

объект или дело, связанное с другой, не менее актуальной потребностью. Если, например, вы получили плохую оценку и сильно переживаете, вспомните, что вы давно собирались встретиться с другом детства или купить какую-то вещь. Переключитесь на эти занятия, это отвлечет вас от неприятного события и успокоит.

Есть меры, направленные на прекращение, угасание уже возникшей эмоции. Это, прежде всего, внутреннее расслабление и самовнушение успокаивающего характера. Здесь вполне могут оказаться полезными специальные упражнения, например расслабление отдельных групп мышц и тела в целом, повторение фраз самоуспокоительного типа: «Я спокоен», «Я сдерживаю свои эмоции», «Я расслаблен», «Мне становится лучше» и некоторых других.

Уже возникшая эмоция исчезает не сразу, и для полного эмоционального самоуспокоения требуется от 10-15 мин до нескольких часов. Вначале, когда эмоция охватывает человека и он пытается ее сдержать, кажется, что и мышечное расслабление, и самовнушение ничем не помогают. Но на самом деле это не так. Просто эмоции связаны с мышцами, которые крайне медленно сокращаются и расслабляются. В момент самовнушения обычно идет длительная внутренняя борьба между факторами, сохраняющими (усиливающими) эмоцию, и факторами, которые ей препятствуют. Эта борьба требует как минимум нескольких минут. Обычно она кончается победой человека, если он, не отвлекая свое внимание от эмоции, настойчиво пытается ее погасить.

Внутренняя победа человека над собственной эмоцией проявляется, в частности, в том, что он начинает чувствовать себя спокойнее, физически и психологически расслабленным. Дальше для того, чтобы окончательно погасить эмоцию, требуется только продержать ее и связанные с ней состояния в течение определенного времени, причем такое время обычно равняется тому, которое необходимо, чтобы психологически добить-

ся .важного перелома в динамическом развитии эмоционального состояния, о котором шла речь выше.

**Как управлять своим поведением?** Эмоции в своих проявлениях тесно связаны с поведением человека, причем эта связь двухсторонняя. С одной стороны, эмоции проявляются в поведении и фактически управляют им, с другой стороны, поведение влияет на эмоции, ослабляя или усиливая их. Практически невозможно научиться эффективно управлять эмоциями, не научившись одновременно сознательно регулировать свое поведение. Справедливо и обратное: человек, который не в состоянии управлять своими эмоциями, не может контролировать и собственное поведение.

Что же в поведении человека поддается и не поддается сознательной саморегуляции? Ответ в основном будет тот же, что и относительно эмоций: сознательному, волевому самоуправлению в поведении человека поддается то, что им осознаётся и еще не достигло такой силы, за пределами которой практически утрачивается волевой самоконтроль. Это обычно происходит тогда, когда возникшее настроение, эмоция и чувство переходят в аффект, страсть или стресс.

Поясним эту мысль. В реальном поведении человека, как и в сфере его эмоций, далеко не все контролируется сознанием. Например, не подвластны сознанию почти все процессы, происходящие во внутренних органах, а также процессы, которыми управляет организм. Мы не можем, к примеру, осознавать нервные импульсы, возникающие в центральной нервной системе, т.е. фактически не можем сознательно контролировать то, что на уровне мозга предшествует некоторому действию человека или регулирует его поведение в целом. Нам также не дано ощущать прохождение импульсов по нервной системе или автоматизированные сокращения внутренних мышц, связанные с нормально протекающими обменными процессами. Часто мы осознаем только те физические напряжения, которые возникли в скелетных мышцах, но вместе с тем не имеем представления о том, почему они появились. Но даже если мы осознали воз-

никшее физическое напряжение, мы зачастую не можем им управлять, так как нам не подвластны лежащие в его основе внутренние органические процессы. В большинстве случаев жизни своими физическими состояниями мы не можем полностью управлять, как и эмоциями.

Но все же возможности самоуправления поведением более велики, чем возможности саморегулирования эмоций, так как свое поведение, в отличие от эмоций, мы можем лучше осознавать.

Поведение человека, который находится во власти сильных, деструктивных эмоций, называется неадекватным, или социально дезадаптивным. Неадекватное поведение могут вызывать эмоциогенные ситуации или неадекватные действия (деструктивные действия) других людей. Как правило, оно имеет характер и может проявляться в неконтролируемых реакциях человека. Такие реакции необходимо научиться предупреждать, но прежде всего нужно осознать, что они существуют. Для этого полезно в течение нескольких недель или месяцев наблюдать за собой или же попросить это сделать других людей, с которыми приходится часто общаться. Хорошие результаты дает видеозапись собственного поведения с ее последующим анализом.

Собрав разнообразную информацию, вы можете проанализировать те поведенческие реакции, которые являются неадекватными, и поставить перед собой задачу избавиться от них. Важно также постараться выяснить, какие ситуации вызывают именно эти реакции, чтобы в дальнейшем предупреждать их появление. Неадекватная реакция на ту или иную ситуацию обычно является привычкой, от которой нужно избавляться. Сделать это можно, выработав у себя другую, противоположную привычку, автоматически возникающую в ответ на данную ситуацию и блокирующую проявление дурной привычки. Примерно так же можно избавиться и от неадекватных реакций на тех или иных людей. Однако реакции на людей, как правило, бывают устойчивее, чем реакции на обстоятельства. Поэтому, прежде чем изменить неадекватную реакцию на человека,

необходимо выяснить, насколько она нецелесообразна. Часто при таком анализе обнаруживается, что данная реакция наносит вред прежде всего тому человеку, который ее воспроизводит.

Изменить реакцию на более адекватную можно, убедившись в том, что от прежней, неадекватной формы поведения обязательно необходимо избавиться; найдя в другом человеке такие свойства и черты характера, которые должны будут вызвать реакцию, прямо противоположную или несовместимую с прежней. Допустим, что при встрече с каким-то человеком у вас портится настроение, вы становитесь раздражительным. Это – типичный пример неадекватной реакции, избавиться от которой можно, постоянно контролируя себя и помня о том, что подобным образом нельзя реагировать на других людей. Далее нужно поставить перед собой задачу найти в данном человеке то, что способно вызвать у вас прямо противоположную реакцию. В ходе последующих встреч необходимо неизменно ставить перед собой задачу реагировать на него по-другому. Поступая подобным образом, вы довольно быстро обнаруживаете, что при желании можно выработать и закрепить у себя новую, более адекватную реакцию.

**Как управлять своими мыслями и образами?** Своими мыслями и образами, в отличие от эмоций и открытого поведения, человеку управлять труднее. Это связано с тем, что образы и мысли сначала возникают и только после этого мы можем их осознавать. Но даже осознание собственных мыслей и образов не позволяет вам определить, почему они появились именно в данный момент времени. Жизненный опыт и здравый смысл в данном случае мало чем смогут помочь, и только, вероятно, хорошее знание тех областей психологии, которые связаны с научным изучением происхождения мыслей и образов человека, поможет нам не только предвидеть, но в какой-то степени регулировать их. И образы, и мысли человека не возникают беспричинно, спонтанно, сами собой, за исключением, наверное, тех немногих случаев, когда в результате болезни или серьезного нарушения работы мозга у человека появляются бред,

галлюцинации. Во всех остальных случаях мысли и образы детерминированы, т.е. обусловлены причинами, которые можно выяснить и описать. Таких причин может быть несколько.

Во-первых, бессознательно возникающие мысли и образы зависят от тех потребностей, которые являются в данный момент для вас актуальными. Под действием этих потребностей в организме активизируются процессы, непосредственно связанные с их удовлетворением. Возникает желание удовлетворить эту потребность. Соответствующее желание в свою очередь порождает образы вполне определенных предметов, способных удовлетворить возникшую потребность, а также мысли, связанные с их достижением. Поэтому одним из эффективных способов управления образами и мыслями человека является прямое или косвенное воздействие, направленное на актуальные для него потребности.

Во-вторых, образы и мысли человека могут сознательно порождаться им самим через специальные волевые усилия. Человек, способный управлять собой, в частности своими психическими состояниями, может по собственному желанию вызывать в своем воображении нужные образы или мысли, заставлять себя думать над чем-то, не отвлекаясь на посторонние раздражители. Так поступают, например, все творческие люди – ученые, писатели, художники, инженеры-конструкторы и т.д., работающие над решением некоторой проблемы, над созданием чего-либо нового, оригинального, уникального. Следовательно, для того, чтобы научиться управлять своими мыслями и образами, необходимо стать волевым человеком, т.е. работать над совершенствованием воли.

В-третьих, на наши мысли и образы оказывает влияние обстановка, ситуация, в которую мы волею случая попадаем. Рефлекторным путем окружающие нас предметы и люди вызывают соответствующие образы и мысли. Если, например, наш опыт обращения с тем или иным человеком ассоциирован с определенными мыслями и образами, то они неизбежно будут

возникать при повторных встречах. То же самое касается разнообразных вещей и предметов.

Поэтому, вводя в ситуацию тех или иных людей, окружая себя теми или иными предметами, мы через них можем оказывать влияние на свое мышление и воображение. Если, например, нам очень хочется избавиться от неприятных образов и мыслей, полезно оказаться среди людей или в окружении предметов, которые порождают приятные мысли и образы.

Отметим в заключение, что в управлении мыслями и образами наилучших результатов можно добиться в том случае, если попытаться воздействовать на них комплексно, как изнутри, так и извне, поскольку ни одна родившаяся в нашей голове мысль и ни один возникший в нашем сознании образ не могут определяться исключительно только одними потребностями человека или же только ситуацией, в которой сознательно или случайно оказался человек.

## 5.4. Рекомендации по обеспечению личной психологической безопасности

Отечественный и зарубежный опыт показывают, что важными условиями обеспечения личной психологической безопасности (особенно – в ситуации риска) являются:

– знания о психофизиологических процессах, происходящих в организме человека в ситуации опасности;

– усвоение определенной «модели поведения» в ситуации опасности, позволяющей выполнить профессиональную задачу и не пострадать лично;

– владение приемами психологической саморегуляции, применимыми непосредственно перед ситуацией опасности, в ситуации опасности и сразу после нее.

Для характеристики того, что происходит с организмом человека в ситуации опасности, интерес представляет материал из программы «Выживание ни улице» для американских полицейских. Почему программы типа «Will to survive» предусматри-

вают обучение правильному пониманию того, что происходит с сотрудником в ситуации опасности? Так, известно, что дестабилизирующим фактором в ситуации опасности является не только, а порой не столько страх сам по себе (страх, вызванный опасностью), сколько «страх перед страхом», в том числе психологически «парализующее» восприятие человеком объективных реакций его организма на опасность. Общая идея обучения здесь достаточно проста и понятна: «Все, что происходит с твоим организмом в ситуации опасности – непривычно, и, может быть, даже неприятно, но это нормально и в конечном счете работает на твое выживание». В частности, одна из методических разработок содержит следующий материал.

Физическое воздействие страха на человеческий организм. Непроизвольная эмоциональная реакция на чувство опасности или угрозы характеризуется высоким уровнем возбужденности:

* учащается сердцебиение;
* повышается кровяное давление;
* увеличивается количество сахара в крови (дает энергию);
* повышается кислотность в полости живота (активно усваивается пища);
* усиливается свертываемость крови (уменьшается вред от ранений);
* больше крови приливает к мускулам (тонус мускулов растет);
* капилляры прикрываются – больше крови попадает к внутренним органам;
* усиливается действие мозговых центров по сознательному контролю за действиями мускулов;
* зрение становится более острым;
* слух становится более чутким;
* искажения восприятия могут вызываться указанными выше изменениями функций в организме.

Эта характеристика воздействия страха на человеческий организм выступает, в свою очередь, в качестве предпосылки для

уяснения обучаемыми достаточно сложного, основанного на реалиях практической деятельности алгоритма внутренней мобилизации, целью которой является переход к активным действиям по выполнению профессиональной задачи и обеспечению личной безопасности в критической ситуации.

В ситуации стресса у человека, кроме чувства опасности, есть три врага – неизвестность, неопределенность и беспомощность. Поэтому самое главное и нередко самое трудное – это переход от эмоций к действиям. В рекомендациях для агентов ФБР и полицейских США говорится: переход от ощущения беспомощности к эффективным действиям в экстремальной ситуации будет значительно быстрее у того, кто обладает профессиональной и общей физической подготовкой, а также специальной подготовкой к действиям в ситуациях риска.

И наконец, ряд практических советов-установок по преодолению последствий стрессовой ситуации. Как совладать с травмирующей ситуацией, в которую вы были вовлечены.

1. Общение. Вы должны общаться с другими людьми.

2. Сочувствие. Сочувствие друг другу и сожаление, что подобная ситуация была.

3. Контроль. Контроль за самим собой и за ситуацией.

4. Убежденность. Вы верите, что сделали то, что должны были сделать.

5. Чистая совесть. Вы верите, что сделанное вами было правильным.

Практика деятельности отечественных правоохранительных органов, опыт работы практических психологов ОВД показывают, что сотруднику самому важно владеть некоторыми навыками психологической саморегуляции.

Что помогает ослабить стресс?:

– старайтесь сосредоточиться на контроле за своими действиями;

– делайте все как можно более точно;

– стремитесь контролировать не только себя, но и окружающих, ситуацию в целом;

– постарайтесь увидеть себя со стороны;

– попытайтесь представить со стороны всю ситуацию;

– не поддавайтесь эмоциям, прикажите себе думать над своей задачей, для этого задайте себе три вопроса: кто я? где я нахожусь? какова моя задача (что я должен делать)?;

– чтобы прийти в себя, постарайтесь вслух (если это возможно) описать себе ситуацию, в которой вы оказались, но не давайте ей эмоциональных оценок;

– постарайтесь воспринимать все окружающее сразу целиком.

В ситуации сверхстресса:

– если вы потеряли на какое-то время чувствительность к внешним воздействиям или не можете справиться с эмоциями страха или паники, сделайте себе больно и сконцентрируйтесь на ощущении боли;

– если вами овладела растерянность, постарайтесь почувствовать положение своего тела в пространстве, сосредоточьтесь на ощущениях, которые приходят от позиции тела, температуры воздуха, давления окружающих предметов;

– если не можете собраться с мыслями – позовите себя по имени, попробуйте решить несколько простейших математических задачек.

Таким образом, предложенные рекомендации содержат тот минимум «практической психологии», которым должен владеть сотрудник для обеспечения определенного уровня своей личной безопасности и поддержания психологической устойчивости.

Ниже приводятся рекомендации психолога Александра Караяни[17]. **Как преодолеть страх?** Страх представляет собой эмоцию, возникающую в случае угрозы биологическому или социальному существованию человека и направленную на источник действительной или мнимой опасности.

Эмоция страха – полезное приобретение человека в процессе фило- и онтогенетического развития. Она служит предупреждением опасности, позволяет мобилизовать внутренние силы

[17] См.: *Караяни А.* Как преодолеть страх? // Частный сыск, охрана, безопасность. 1995. №10. С. 31-32.

и резервы для избежания или преодоления. По содержанию переживания страх проявляется в виде страха смерти, ранения, боли, страха остаться калекой, оказаться бессильным и некомпетентным в профессиональной ситуации, не выполнить функциональные обязанности.

Страх имеет широкий диапазон оттенков. Выделяют следующие формы страха: испуг, тревога, боязнь, аффективный страх, индивидуальная и групповая паника. Каждая из перечисленных форм имеет свои функции, источник и динамику.

**Испуг** – это мгновенная реализация врожденной, инстинктивной программы действий в целях сохранения целостности организма в ситуации действия угрожающих раздражителей. Если бы люди не обладали этой охранительной, защитной реакцией, они гибли бы, не успев оценить грозящей опасности.

**Тревога** представляет собой эмоциональное состояние, возникающее в ситуации неопределенной опасности и проявляющееся в ожидании неблагоприятного развития событий. Ее нередко называют беспричинным страхом, так как она связана с неосознаваемым источником опасности. Тревога не только сигнализирует о возможной опасности, но и побуждает, например, телохранителя к поиску и конкретизации ее источников, к активному исследованию обстановки профессиональной деятельности. В отрицательном плане она может проявляться как ощущение беспомощности, неуверенности в себе, бессилия перед надвигающейся опасностью, преувеличение угрозы.

Состояние **боязни** представляет собой конкретизированную тревогу и является реакцией на непосредственную опасность.

**Аффективный страх** (животный ужас) – самый сильный страх, вызываемый чрезвычайно опасными, сложными обстоятельствами, парализующий на какое-то время способность к произвольным действиям. Считается, что у каждого человека имеется индивидуальный предел психического напряжения, после которого начинают преобладать защитные реакции: камуфляж (попытки спрятаться, замаскироваться), стремление уклониться от опасности, покинуть угрожающую обстановку,

как бы уменьшиться в размерах. Испытывая аффективный страх, человек или «цепенеет», не может сдвинуться с места, или бежит, нередко в сторону опасности.

Установлено, что «бесстрашных» психически нормальных людей не бывает. Все дело в мгновениях времени, необходимого для преодоления растерянности, для рационального принятия решения, и в отношении к своему страху. По оценкам американских экспертов, в боевой обстановке, то есть в условиях реальной угрозы смерти, 80-90% людей испытывают страх в явно выраженной форме. При этом у 25% из них страх сопровождается тошнотой, рвотой, у 20 – поносом, учащенным мочеиспусканием.

Исследование психических состояний людей во время стихийных бедствий, катастроф, в других экстремальных ситуациях показывает, что большинство людей (50 – 70%) в первые мгновения оказываются ошеломленными, подавленными, их деятельность – дезорганизованной.

Сложные реакции страха могут сопровождаться двумя типами двигательных расстройств: гипердинамическим и гиподинамическим. В первом случае наблюдается хаотическое, бесцельное метание, беспорядочные, нецелесообразные движения, перемещение в безопасное место или паническое бегство. Во втором случае человек как бы входит в ступор, застывает на месте, старается «уменьшиться» в размерах, занимая «эмбриональную позу», проявляет пассивность. В обоих случаях нередко отмечаются тошнота, головокружение, обмороки, дрожание тела, ощущение нехватки воздуха, чувство физической слабости, учащенное сердцебиение, повышенная потливость, ощущение онемения или ползания по телу «мурашек», жара или холода и др. Страх может заметно нарушить восприятие обстановки, внимание, память, мышление человека.

Таким образом, страх проявляется в двух ипостасях: во-первых, как предупредительный сигнал об опасности, позволяющий во время мобилизовать резервные возможности организма и психики, и, во-вторых, как дезорганизатор психической

деятельности человека. Задача психологической подготовки телохранителя как раз и состоит в том, чтобы максимально снизить отрицательное воздействие страха на его деятельность в экстремальных ситуациях. Практика показывает, что страх нельзя преодолеть полностью, важно уметь предупредить возникновение и эффективно преодолевать **трусость.** Трусость – это такое состояние человека, при котором он сознательно подчиняется страху, несмотря на то, что имеются реальные возможности для его преодолении Она может закрепляться в поведении и становиться чертой характера.

С давних времен люди ищут «лекарство» против страха. В США, ФРГ, России и других странах длительное время ведутся разработки фармакологических препаратов, позволяющих снять тревогу, беспокойство, нерешительность военнослужащих в боевой обстановке. Положительные результаты, как отмечается, дают препараты группы амфетаминов. Простейшим фармакологическим средством, позволяющим преодолеть волнение, «мандраж», считается глюкоза. Не случайно, что пластиковые пакетики с глюкозой находили наши военнослужащие у пленных афганских боевиков. Некоторые специалисты считают, что помощь в преодолении излишней нервозности, волнения может оказать обыкновенный кусочек сахара. Быстро впитываясь в кровь, он дает организму дополнительный приток энергии, способствует мобилизации физических и психических ресурсов.

Однако, как и много веков назад, сегодня решающим средством борьбы со страхом считаются возможности психики самого человека, его способность самоуправлять своим поведением в опасной ситуации. То есть речь идет об умениях человека как бы отделять переживаемую эмоцию страха от своих действий. Возможно ли это? Практика показывает, что да. Блестящее подтверждение тому – Наполеон. Его личный врач накануне битвы при Бородине писал о своем подопечном: «Постоянный кашель, дыхание затрудненное и неровное, пульс частый, лихорадочный, неправильный, моча мутная, выделяется с

осадком, капля по капле, в ногах отек». То есть просматриваются явные физиологические корреляты тревоги, страха, однако деятельность полководца как никогда целесообразна, собранна, энергична. Более того, после смерти Наполеона на его теле были обнаружены следы ранений, которые он скрывал!

Каковы же способы эмоционально-волевой самомобилизации телохранителя в обстановке опасности? Назовем некоторые из них.

**Самоубеждение** – мысленная аналитико-синтетическая работа, включающая критический анализ своей готовности, поиск убедительных доводов для обоснования успешного исхода предстоящих событий. В случае неуверенности в своих силах при решении какой-либо задачи необходимо представить и проанализировать опыт успешного решения аналогичных задач в прошлом. В конце концов, следует твердо сказать себе: «Я решал задачи и посложнее, решу и эту! »

В целях «включения» механизмов эмоционально-волевой саморегуляции рекомендуется многократно осмыслить предстоящее событие, «просчитать» все возможные варианты его развития. Это позволит привыкнуть к будущей ситуации и блокировать действие известной психологической закономерности «чего не знаю – того боюсь»

Самоубеждение – радикальный и наиболее эффективный способ самовоздействия, он реализуется в разговорах с самим с собой или другими людьми и осуществляется путем многократного повторения слов или словесных формулировок, содержащих возможность реального достижения цели. Самоубеждение основано на аргументации, логике, доказательствах, адресовано сознанию.

**Самовнушение** заключается в принятии телохранителем на веру категорических установок типа: «Все будет нормально», «Я достаточно подготовлен, чтобы выполнить эту задачу». Внушение основано на минимизации критики и противодействия получаемой информации, оно адресовано подсознанию

человека. Если самоубеждение – это доказательства, рассуждение, то самовнушение – наставления, требования, приказы себе.

Формируя у себя навыки волевой мобилизации, следует учиться совершать любые волевые действия в обыденной жизни после отдачи **самоприказа**, например: «Вперед», «Давай», «Держись» и т.п. Частое сочетание волевого действия с самоприказом закрепляется рефлекторно. Это позволит в критических условиях создать волевое напряжение путем отдачи самоприказа. Нужно всячески наращивать опыт «бесстрашного» поведения.

Специалисты рекомендуют и такой прием. Ожидая то или иное событие и испытывая сомнения в его благополучном исходе, в своих силах, проделайте следующее. Внимательно посмотрите на себя в зеркало (можно мысленно), стараясь придать лицу спокойное, уверенное, решительное выражение, и тогда, в силу обратной связи, придет в равновесие и нервная система.

Связь самоубеждения и самовнушения с волевым действием упрочится, если систематически дополнять ее **самоподкреплением,** то есть одобрением собственных успешных действий по реализации самоприказа (например, «Молодец!», «Орел!», «Здорово!» и т.п.).

**Варьирование целеполаганием.** Известно, чем выше цель, тем ниже вероятность ее достижения, и, следовательно, больше неопределенность и острее негативные переживания (тревоги, беспокойства, неуверенности).

Чтобы снизить их дезорганизующее воздействие на психику, необходимо варьировать целями. Лучший способ – разбить общую цель на более мелкие, частные, доступные и, используя методы самоубеждения и самовнушения, последовательно достигать их.

**Возбуждающее дыхание**. Исходное положение стоя, ноги на ширине плеч. Расслабиться, установить ровное, глубокое дыхание. Сделать медленный, полный вдох через нос, одновременно поднимая руки вверх и скрещивая перед лицом ладонями

к себе. После этого, напрягая все мускулы тела, особенно мышцы живота, опуская руки вниз, сделать резкий выдох через открытый рот – в конце выдоха собраться и резко, с силой вытолкнуть из легких остаток воздуха. При выдохе издается гортанный звук. Трехкратное повторение этого приема позволит мобилизовать силы и активизировать деятельность в сложной обстановке.

**«Волевое внимание»**. Известно, что для воплощения мысли в действие нужно проявить волю. В условиях, когда борьба мотивов «за» и «против» идет на равных, а принимать решение необходимо, поможет прием обострения волевого внимания. Упражнение выполняется так. Представьте конкретную ситуацию с борьбой мотивов и попытайтесь найти доводы в пользу «за». Отыскав такие доводы, сделайте небольшой вдох, задержите дыхание и, несколько раз выпячивая и втягивая живот, мысленно произнесите: «Я сделаю это!». При этом движение диафрагмы и сокращения брюшных мышц повысят мышечный тонус, что явится толчком к волевому действию. Воплощению мысли в действие в условиях преобладания негативного настроения поможет и мысленное представление того, что действие уже выполняется вами с одновременным повторением про себя формулы «Мне это легко». После такой психологической подготовки действие выполнится значительно легче. В данном случае желание переходит в действие под влиянием идеомоторного акта и приведения в движение нервно-мышечных путей, которые дополняются работой механизмов самовнушения.

Осуществлению волевой мобилизации способствуют и **ритуальные действия**. Этот эффект замечен давно. Всем известны ритуальные приемы французских мушкетеров перед жаркой схваткой. Они соединяли руки и произносили девиз: «Один за всех и все за одного!». Нередко можно наблюдать ритуальные действия спортсменов перед началом соревнований, с помощью которых они настраивают себя на решительную и самоотверженную борьбу. В этих случаях ритуал является как бы пуско-

вым сигналом целой системы привычных, закрепленных в навыках автоматизированных действий. Если с данным ритуалом обычно связывались решительные, волевые действия, мужественные поступки, то и в сложной ситуации ритуальное действие поможет преодолеть нерешительность, робость, неуверенность в своих силах; поэтому, формируя у себя навыки волевой саморегуляции, можно попробовать начинать волевые действия с какого-либо символического движения (например, удар кулаком одной руки по ладони второй, выполнение процедуры «мобилизующего дыхания» и т.п.) или возгласа (к примеру, «а-а-а», «у-у-у» и т.п.), создавая тем самым рефлекторную связь между ними.

**Как превозмочь боль?** Психолог Александр Караяни дает следующие рекомендации по преодолению человеком боли[18]. Древние говорили, что боль – это «сторожевой пес здоровья». Она вечный, верный, необходимый и в то же время всегда нежелательный спутник человека. Боль предупреждает человека о грозящей ему опасности, побуждает организм к действию. Она сигнализирует о том, что необходимо что-то сделать, чтобы прервать контакт с опасным объектом, принять надлежащие меры, если уже произошло повреждение какой-то части тела. Однако, проинформировав человека о неблагоприятных воздействиях, боль становится ненужной и вредной. Она отвлекает внимание охранника от внешних объектов наблюдения, сосредоточивая его на источнике боли, нарушает восприятие, память, мышление, координацию движений, трансформирует мотивацию деятельности.

С точки зрения эмоционального переживания болевые ощущения имеют гнетущий, тягостный характер, а подчас – характер страдания. Боль подрывает эмоциональное равновесие человека, делает его раздражительным, агрессивным, злым, неконтактным, а его поведение – конфликтогенным. Она отрица-

[18] См.: *Караяни А.* Как преодолеть боль? // Частный сыск, охрана, безопасность. 1995. №11 С. 38-39.

тельно сказывается на эффективности деятельности. В боли условно можно выделить как бы три стороны: сенсорную, эмоциональную и установочную.

Говоря о **сенсорной** стороне боли, следует обратить внимание, что на каждом квадратном сантиметре поверхности кожи человека находится 100 – 200 рецепторов, сообщающих о болевом воздействии (ноцицепторов). Они также имеются в соединительных оболочках мышц, во внутренних органах, в надкостнице, в роговице глаз. Ноцицепторы обладают определенным порогом чувствительности, который варьирует в широком диапазоне у разных людей и у одного и того же человека в различное время.

**Эмоциональную** сторону боли составляют ее переживания человеком. С одной стороны, встречаются люди, которые никогда не чувствуют боли, с другой – есть люди, чувствующие сильную боль даже от слабого удара или царапины. Здесь сказываются привычка, стереотип реагирования человека на болевые стимулы и другие неблагоприятные воздействия. Немаловажную роль в данном случае играет и общее эмоциональное состояние человека. Боль переживается легче, когда человек находится во власти приятных переживаний. То, как человек переживает боль, во многом зависит от сформировавшейся установки на ее восприятие. Это определяется прежде всего культурными традициями, принятыми от членов семьи и социального окружения, от того, какое значение придает человек воздействию, вызывающему боль, насколько он сосредоточен на болевом ощущении.

Доказано, что болевые ощущения можно регулировать. Об этом знали еще в древности. Целые системы приемов снижения чувствительности к боли разработаны столетия назад в Китае, Японии, древней Спарте, в племенах североамериканских индейцев. Так, например, при подготовке японских лазутчиков ниндзя им с детства прививали терпимость к боли. Подготовка шла по всем направлениям. Для повышения порогов сенсорной чувствительности широко применялись массаж тела с исполь-

зованием щипков, кручения кожи, «накатка» тела круглыми и ребристыми шестами и др. Затем предусматривалась регулярная «набивка» мышечного корсета в ходе спаррингов и т.д. У спартанских воинов с ранних пор воспитывалось презрительное отношение к боли и к самой смерти. Считалось позорным показывать окружающим свои страдания. Известен такой пример. Спартанский юноша поймал лисенка и играл с ним. Неожиданно к нему обратился старший спартанец. Юноша спрятал лисенка за пазуху и принял почтительную позу. Разговор длился несколько минут. После него юноша упал замертво. Оказалось, что во время беседы лисенок вгрызся в живот юноши и выел внутренности. Однако обстановка не позволяла ему облегчить свое положение и он был вынужден терпеть адскую боль.

О возможности регуляции эмоционального переживания боли говорят результаты проведенного И.П. Павловым эксперимента. Было установлено, что собаки, постоянно получавшие пищу сразу после удара электрическим током, переставали проявлять признаки ощущения боли. Вместо этого они сразу же начинали выделять слюну и вилять хвостом.

Это подтверждается тем, что, как показали исследования, солдатам, раненым в бою, значительно реже требуются обезболивающие средства, чем гражданским лицам, выздоравливающим после операции. Первые благодарны судьбе за то, что удалось уйти живым с поля боя. Поэтому ранение ими часто воспринималось как спасение или, по крайне мире, возможность отдохнуть от ужасов передовой. На основе этого психологического феномена строится один из приемов борьбы с болью.

* Обесценивание значения телесной травмы, отвлечение внимания от травмирующего агента и сосредоточение его на цели, способах, средствах деятельности. Изменение восприятия боли может быть достигнуто с помощью элементарного внушения и самовнушения Опыты показали, что многие люди испытывают значительное облегчение, снижение болевых ощущений, когда им предлагают плацебо – таблетки (т.е. нейтральное средство, лжелекарство). Видимо, установки, ожидания, эмоци-

ональные состояния определенного рода способны вызывать секрецию эндорфинов, нейтрализующих болевые ощущения. История знает людей, умевших полностью контролировать собственную боль. Среди них римский юноша Сцевола, фокусник Гудини, революционер Камо и др. Их объединяет то, что они обладали способностью отделять сенсорное ощущение боли от эмоциональной реакции на это ощущение. Такой эффект может достигаться посредством перевода своего сознания в так называемое «пустое состояние» или переноса внимания на объекты, не связанные с болью. Это происходит само собой тогда, когда человек всецело сосредоточен на каком-то деле (например, спортсмен, увлеченный игрой, не чувствует получаемых ударов) или при сильном стрессе (так, солдат в пылу боя может не сразу заметить, что одна из его конечностей оторвана осколком снаряда).

Учеными получены данные, подтверждающие возможность управления болевыми ощущениями посредством воздействия на биологически активные точки организма.

В медицине, психологии, практике боевых искусств Востока и нашей страны накоплен опыт, позволяющий дать людям практические рекомендации по саморегуляции болевых ощущений. Рекомендуемые ниже приемы основаны на психологических механизмах отвлечения внимания от неблагоприятного раздражителя, самовнушения, изменения значения болевого стимула для человека посредством изменения образа боли, воздействия на биологически активные точки. Каждый специалист охраны может подобрать для себя наиболее подходящий прием. Практика показывает, что уверенность человека в действенности того или иного приема саморегуляции существенно повышает его реальную результативность.

1. Прием «Выдыхание боли». Исходное положение стоя, сидя, лежа. Расслабиться, установить спокойное и ровное дыхание. Сделав вдох и задержав дыхание, сосредоточить внимание на болевом участке. При этом необходимо как можно ярче представить, что во время вдоха в груди образуется облачко

живительных сил, а во время задержки дыхания оно направляется к болевому участку и подавляет болевое ощущение. С каждым выдохом боль по частям покидает тело. Прием следует повторить несколько раз.

2. Прием «Голос». Уединиться, занять удобное исходное положение (стоя, сидя, лежа), установить спокойное, ровное дыхание. При выдохе издавать звук, который наиболее ярко ассоциируется с образом данной боли. Это может быть стон, рев, крик, писк, шипение и т.п. Главное – представлять, что вместе со звуком боль мелкими порциями покидает тело.

3. Психотехники нейролингвистического программирования.

а) Прием «Якорь». Прием предусматривает мысленное создание такого контекста, в котором естественной реакцией человека будет отсутствие боли и последующее рефлекторное закрепление контекста и реакции человека. Порядок выполнения приема. Занять удобное положение, установить спокойное, ровное дыхание, закрыть глаза. Представить, например, ожесточенную схватку с преступниками (интенсивный огневой контакт, острое чувство опасности, летящие в лицо осколки разбиваемых пулями предметов и т.д.). В этой ситуации нет места болевым ощущениям. Необходимо четко прочувствовать это состояние, в котором боль просто перестает существовать. В момент наиболее яркого переживания этого состояния необходимо закрепить его. Это можно сделать, например, нажав ногтем большого пальца на подушечку мизинца. В последующем, когда возникает какое-либо болевое ощущение, следует лишь вновь нажать в эту же точку мизинца. Результат будет лучше, если предварительное закрепление контекста и реакции человека выполнить несколько раз в разное время. Происходит своеобразное накопление, усиление якорей.

б) Прием «Диссоциация». При возникновении боли необходимо увидеть себя как бы со стороны. Например, лежащим на диване. Сначала посмотреть на себя с одной стороны комнаты, затем – с другой, сверху, под углом и т.д. Оцените со стороны

то, как боль мучает вас. Представьте боль в виде конкретного образа. Это может быть пылающая «топка», стягивающий голову (грудь, ногу и т.д.) металлический обруч, железный штырь, расширяющийся внутри тела шар и т.п. Посмотрите, как легко вы справляетесь с болью в вашем воображении – медленно разгибаете сдавливающий обруч, вытаскиваете и выбрасываете острый штырь, выпускаете наружу шар и т.п. Почувствуйте, насколько легче вам стало в собственном представлении. Теперь вернитесь в реальность и почувствуйте, насколько слабей стала боль.

в) Прием «Субмодальности». Постарайтесь ярко и отчетливо представить образ боли. Например, в виде стального штыря, вонзенного в тело. Затем медленно, поэтапно трансформируйте в воображении этот стальной штырь в пластмассовый, деревянный, картонный, бумажный, воздушный. Вы почувствуете значительное облегчение. На втором этапе попытайтесь представить температуру боли и изменить ее из жгуче-неприятной в расслабляюще-приятную (например, из горящей в прохладную) На третьем этапе манипулируйте цветом боли. Это наиболее важный момент упражнения. Постарайтесь изменить исходно неприятный цвет болевого ощущения в приятный, и боль значительно уменьшится. Если вы решите усилить обезболивающий эффект, то аналогичным образом поработайте и со вкусом боли.

Воздействие на биологически активные точки и зоны.

а) Прием «Снятие головной боли». Это упражнение основано на использовании японской системы точечного массажа шиацу. Удобство в применении этой системы заключается в том, что для воздействия не нужно искать на теле конкретную точку, а достаточно определить площадь, на которую нужно осуществлять нажатия пальцами или ладонью. Нажатие производится в течение 3-5 секунд на каждую точку с усилием 3-5 килограммов. При этом надо внимательно следить, чтобы нажатие не вызывало болевых ощущений. Упражнение выполняется в течение 2 – 3 минут и состоит из пяти шагов. Шаг первый. Наложите средний палец на указательный, нажимать послед-

ним по центру черепа. Первое нажатие сделать на верхней части лба у того места, где начинаются волосы. Затем, отступая примерно по 2,5 см, сделать еще девять нажатий. Последняя точка расположена под основанием черепа. Шаг второй. Нащупав на черепе верхнюю точку, отступить от нее на 2,5 см в стороны по направлению к вискам и сделать четыре нажатия. Шаг третий. Обеими руками сделать по два нажатия по направлению от заушных бугров к углублению под основанием черепа. После этого нажимать на точку под основанием черепа. Шаг четвертый. Сделать по четыре нажатия на задней части шеи по обе стороны от позвоночника. Шаг пятый. Подождать 1-2 минуты и, если боль не утихла, проделать всю процедуру повторно. Необходимо постоянно помнить: нажатия должны сопровождаться приятными ощущениями.

б) Прием «Снятие сердечной боли». При появлении перебоев в работе сердца, возникновении болевых ощущений в левой половине груди проделайте следующее. Большим пальцем правой руки резко нажмите на основание ногтя левого мизинца с поворотом вовнутрь. Облегчение должно наступить мгновенно. Этот прием стимулирует деятельность сердца при сильной аритмии, стенокардии, вегетативно-сосудистой дистонии, он заменяет таблетку нитроглицерина.

Предложенные приемы просты в освоении и весьма эффективны. Большинство из них может применяться незаметно для окружающих в любой ситуации. Эффективность действия приемов находится в прямой зависимости от частоты их использования.

## 5.5. Возрастные особенности развития сферы саморегуляции

5.5.1. В **младшем** школьном возрасте сфера саморегуляции практически не развита. Дети не умеют пользоваться своей свободой, понимая ее как вседозволенность: отсюда капризы, ненужное упрямство детей. Но уже есть задатки развития: дети в этом возрасте достаточно адаптированы – психически здоровы (есть гармония с самим собой и окружающим миром). Де-

тям уже несвойственны крайности (излишняя активность или пассивность), чрезмерная неуверенность в себе, неуравновешенность. Главной особенностью этого возраста, накладывающей отпечаток на все стороны жизни ребенка, является изменение социальной позиции: он стал школьником, членом классного и школьного коллектива, где требуется выполнение определенных норм и правил поведения, когда нужно подчиняться определенному режиму, выполнять задания и делать не то, что хочется, как до школы, а что требуется. Эта позиция порождает ряд противоречий развития сферы саморегуляции: а) между полной свободой времяпрепровождения и необходимостью соблюдать школьный режим; б) от свободных, нерегламентированных отношений нужно привыкать к другим, более официальным, нормативным отношениям; в) между игровой и учебной деятельностью. Разрешение этих противоречий способствует развитию саморегуляции ребенка. В целом же ребенок пока не проявляет способности управлять своим поведением и деятельностью.

5.5.2. **Средний** школьный возраст имеет следующие особенности в развитии сферы саморегуляции. «Больше свободы» – это первейшая потребность подростка. «Возможность самому выбирать себе друзей» – это вторая из наиболее насущных потребностей подростка. При этом эти потребности приобретают значение «свободы быть с друзьями, которых я сам себе выбрал». Этим подросток выражает стремление человека, ответственного за свою жизнь. Смысл этих потребностей проявляется и в манере ребенка одеваться: она свидетельствует о том, каким видит себя ребенок, каким он хочет, чтобы его видели другие, и тем самым как бы предупреждает окружающих о том, чего они могут ожидать от него. Все это доказывает, что подросток стремится к тому, чтобы самому принимать правильные решения во всех случаях, касающихся его. Вся ситуация его развития требует «передачи контроля» ему же. Он уже не нуждается в контроле за тем, когда ему учить уроки, когда приходить домой, во что и как одеваться и т.д. И в то же время он нуждается в том, чтобы другие не унижали его достоинство. А с

этим он связывает представления взрослых о нем как всего лишь беспомощном существе, не способном самостоятельно жить, постоянно нуждающемся в руководстве старших. Наоборот, учителя и родители должны поддержать эту неповторимую способность ребенка принимать самостоятельные решения. Важно подчеркнуть, что любой ребенок имеет все необходимое для того, чтобы делать выбор и принимать самостоятельные решения и распоряжаться своей собственной жизнью.

Подросток во многом беззащитен. Тем больше оснований, отмечают психологи, стремиться к тому, чтобы как можно скорее сделать его ответственным за собственное поведение. Единственная реальная защита ребенка от многих опасностей – это его здравый смысл и знание того, что именно он или она должны распознавать опасности и принимать по отношению к ним соответствующие решения. Люди учатся быть ответственными, оказываясь в таких ситуациях, где они знают, что действуют сами по себе, и где они принимают решения, последствия которых относят только на свой счет. Защищая ребенка от опасностей жизни, взрослые рискуют помешать ему развить в себе ту силу, которая может справиться с этими опасностями. Американские психологи Роберт и Джин Байярды обнаружили, что в тех случаях, когда детям полностью доверяют быть самостоятельными, эта способность неожиданно обнаруживается даже у тех детей, о которых ранее нельзя было подумать ничего подобного. Отсутствие веры у детей в свои собственные способности связано, по-видимому, с неверием в эти способности окружающих.

5.5.3. У большинства **старших** подростков самое большое желание – больше свободы распоряжаться собственной жизнью. Учитывая всю остроту и насущность этого требования, можно было бы предположить, что, получая свободу, они умеют ею распорядиться. Как отмечают Байярды, одной частью своего существа каждый ребенок действительно стремится к свободе, желает ее для того, чтобы иметь возможность принимать ответственные решения, отвечать за свою жизнь,

быть самим собой. Другая же его часть боится этой свободы, хочет быть избавленной от нее и будет делать все возможное, чтобы заполучить решения, принятые где-то и кем-то еще. И это далеко не детская проблема: каждое человеческое существо живет с этим противоречием всю свою жизнь. С самого начала все мы хотим «делать по-своему» и в то же время стремимся устраниться от этого. Каждый хочет проявлять твердость, быть определенным, делать свой выбор, принимать собственные решения, и одновременно каждый хочет просто следовать безопасным старым привычкам и позволять кому-то принимать решения. Получая свободу, подросток тут же осознает всю ее тяжесть и не всегда умеет справиться с той ответственностью, которая обрушивается на него. Он постоянно сталкивается с выбором: либо принимать больше собственных решений, либо еще больше подчинять свою жизнь внешним обстоятельствам. Поэтому задача учителя состоит в том, чтобы развивать у школьников способность принятия им собственных, самостоятельных, а не готовых решений. Ведь в идеале развитие человека состоит в том, что он становится все более и более способным к принятию в своей жизни все большего числа самостоятельных решений. Это и составляет то, что с психологической точки зрения мы называем ростом, взрослением, становлением ответственности и свободы, расширением сознания человека.

*Вопросы и задания*

Сравните функции сферы саморегуляции с функциями других сфер в жизни человека.

Какие элементы и свойства сферы саморегуляции необходимо развивать в себе учителю?

Что необходимо формировать учителю в сфере саморегуляции школьника?

Выполните несколько приемов и упражнений и составьте самоотчет: что вы чувствовали? что изменилось в вашем состоянии? помогло ли упражнение снять нервное напряжение (ес-

ли оно было)? каковы в целом результаты выполнения упражнений?

Какие из приведенных упражнений вы бы рекомендовали школьникам?

Попробуйте разработать аналогичные упражнения для детей.

Кинозвезда Элизабет Тейлор сказала однажды: «Каждая женщина знает, что ее внешний вид зависит от настроения, и, наоборот, ее настроение зависит от того, как она выглядит. Каждая согласится с тем, что внешний вид связан с самоуважением. Согласитесь, для большинства женщин внешний вид их зеркало». Как практически последовать совету Э. Тейлор?

*Литература:* 6; 12; 24; 52; 84; 89; 108; 113; 136.

## Глава 6. ПРЕДМЕТНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ СФЕРА

### 6.1. Предметно-практическая сфера как цель развития

Названная сфера включает в себя способности, поступки, умения учащихся в различных видах деятельности и общения. Данная сфера помогает человеку реализовать себя и как существо сугубо общественное, и как неповторимую индивидуальность. Определяющим, доминирующим компонентом этой сферы являются способности. Способности, согласно известному определению Б.М. Теплова, это такие индивидуально-психологические особенности, которые имеют отношение к успешности выполнения одной или нескольких деятельностей; они не сводятся к наличным навыкам, умениям или знаниям, но могут объяснять легкость и быстроту приобретения этих знаний и навыков (5, т.1, 16-17). Тепловым и другими психологами раскрыта проблема природных предпосылок способностей и задатков. «Врожденными могут быть лишь анатомо-физиологические особенности, то есть задатки, которые лежат в основе развития способностей, сами же способности всегда являются результатом развития» (там же). Он же показал, что,

несмотря на наличие в способностях общепсихологического, «родового», они всегда являются свойством индивидуальности.

Термины «способность» или «способный» в повседневной речи имеют достаточно широкий смысл: например, говорят, что человек способен выполнить то или иное задание, добиться успехов и пр. Однако такое употребление не указывает на участвующие в деятельности свойства человека, а лишь отмечает тот факт, что данный человек в состоянии выполнить соответствующие действия и получить определенный результат. Владение комплексом действий обозначают термином «умение». Одним и тем же способностям соответствуют различные действия, а значит, и различные умения. Психологи подчеркивают, что способности и знания, способности и умения образуют единство, но не тождество. Если допустить, что способности тождественны навыкам и знаниям, тогда по оценке на экзамене можно было бы судить, не всегда верно, о способностях школьника. Многие факты свидетельствуют о таких ошибках преподавателей. Стал хрестоматийным рассказ о Сурикове, которому в молодые годы отказали в поступлении в Академию художеств. Инспектор академии, просматривавший его рисунки и безапелляционно заявивший: «За такие рисунки вам даже мимо академии надо запретить ходить», допустил именно такую ошибку. Талантливый художник вскоре опроверг делом этот отзыв, овладев необходимыми знаниями и умениями.

В психологии принято различать общие и специальные способности. Общие, или общие умственные, интеллектуальные способности проявляются во многих видах и областях деятельности, в том числе учении. Специальные способности – это способности к отдельным видам деятельности, например, математические, музыкальные, технические, педагогические, компьютерные и т.д. Важными предпосылками развития способностей у детей являются их возрастные особенности, которые можно считать компонентами детских способностей. Этапы возрастного развития имеют свои особые черты. Возрастное развитие происходит путем последовательных переходов от

одной ступени к качественно другой. При этом черты, свойственные определенному периоду, могут на следующей стадии развития исчезнуть или стать второстепенными.

Происходящий таким образом процесс возрастного развития заставляет задуматься о тех сенситивных периодах развития, когда обнаруживаются особо благоприятные возможности для того или иного направления развития. Такими возрастными предпосылками развития способностей у младших школьников являются повышенная восприимчивость, доверчивая готовность усваивать новые знания, вера в истинность того, чему учат. У школьников средних классов отмечается возросшая самостоятельность, настойчивая энергия и широта склонностей. У старших школьников очень заметны готовность к рассуждениям и особая эмоциональная впечатлительность. Поскольку эти качества являются возрастными и, следовательно, в какой-то мере временными, их нужно вовремя и в полной мере использовать для развития детских способностей. Вместе с тем необходимо помнить о преходящем характере возрастных предпосылок и избегать долговременного прогноза о будущих способностях ребенка. Нужно помнить, что в полной мере характеризующими способности можно считать только такие свойства, которые *не исчезают* при переходе в другой возраст. Но, помимо возрастных особенностей, существуют и индивидуальные различия в развитии тех или иных сфер, обусловливающие на любом возрастном фоне индивидуальные варианты развития способностей. С существованием этих различий нередко связаны случаи проявления необыкновенной детской одаренности или, наоборот, пониженных способностей, связанных с временной задержкой психического развития.

В связи с вышеизложенным перед педагогами возникает ряд проблем: как работать с детьми, имеющими ярко выраженные способности? Как работать с детьми с задержкой психического развития? В настоящее время проблема обучения детей с ярко выраженными склонностями и способностями к определенным видам деятельности решается путем их дифференциации в старших классах и организации системы факультативов. Созда-

ны также специализированные школы и классы с углубленным изучением некоторых предметов. Кроме того, таким детям необходимо помочь в выборе внеклассных занятий и в организации самостоятельной работы над собой. Для таких детей много значат условия обучения и воспитания. Отношение педагогов и родителей к таким детям бывает не всегда благожелательным. Иногда можно встретить о них следующие высказывания: «Неизвестно, что от них можно услышать, чего ожидать, они непредсказуемы». Кроме того, нестандартность, оригинальность мышления легко спутать с оригинальничанием как средством самовыражения, а тягу к самостоятельности – с самоуверенностью и негативизмом. Поэтому творческие дети часто оказываются в положении «нежелательных» и «неодобряемых» школьников. В этом убеждает следующее наблюдения.

Американский психолог П. Торранс, исследующий проблему развития одаренных детей, разработал анкету для учителей: «Ниже даны личностные и деловые качества, которые учитель встречает у своих учеников. Предлагаю вам отметить знаком «+» те качества, которые вам нравятся в ваших учениках, а знаком «-» то, что не нравится.

1. Дисциплинированный....
2. Неровно успевающий....
3. Организованный....
4. Выбивающийся из общего темпа....
5. Эрудированный....
6. Странный в поведении, не понятный....
7. Умеющий поддержать общее дело (коллективист)....
8. Выскакивающий на уроке с нелепыми замечаниями....
9. Стабильно успевающий (всегда хорошо учится).....
10. Занятый своими делами (индивидуалист).....
11. Быстро, на лету схватывающий.....
12. Не умеющий общаться, конфликтный.....
13. Общающийся легко, приятный в общении....
14. Иногда тугодум, не может понять очевидного....
15. Ясно, понятно для всех выражающий свои мысли.....

16. Не всегда подчиняющийся большинству или официальному руководству.

По Торрансу, «четные» качества чаще всего характеризуют творчески одаренных детей. Но наши исследования показывают, что учителям чаще нравятся в их учениках «нечетные» качества. Что касается проблемы обучения детей с задержкой психического развития, то здесь еще больше трудностей. Проведенные за последние годы исследования детей с проблемами, (а в современной школе более 20% учащихся дезадаптированы, более 50% – дети группы риска, у многих астенические и невротические реакции) выявили у них пониженную обучаемость, связанную с недостаточным развитием интеллектуальной и других сфер. Особенно отмечается повышенная тревожность и слабость самоконтроля и саморегуляции в учебной и других видах деятельности. Недостаточное знание этой категории детей и непонимание их особенностей учителями обычной школы, неумение справиться с ними приводят к отрицательному отношению к ним педагогов и, как следствие, одноклассников, считающих этих детей «глупыми», «бестолковыми». Все это приводит к возникновению у детей отрицательного отношения к школе и учению и стимулирует их попытки личностной компенсации в других областях деятельности, что находит свое выражение в нарушении дисциплины, вплоть до асоциального поведения. В результате такой ребенок не только сам ничего не получает от школы, но и оказывает отрицательное влияние на своих одноклассников. Для решения проблемы предлагается разноуровневое обучение школьников или классы выравнивания.

## 6.2. Способы формирования предметно-практической сферы

**Методы диагностики**: наблюдение, выполнение упражнений, практических заданий, тестирование. О человеке часто судят не только по его способностям, а и по тому, в каких поступ-

ках они проявляются. Анализируя поступки человека, не надо его ни с кем и ни с чем сравнивать. Сравнивать его надо с самим собой. Нужно интересоваться всеми делами ребенка, но не фиксировать внимание на локальной области неуспешности, к примеру, на учебной деятельности.

**Цели формирования**: развитие общих, специальных, профессиональных, творческих способностей. В самом общем виде педагогической целью должно быть организация такой работы с ребенком и окружающими его взрослыми, которая не сдерживает и не тормозит, а обеспечивает наилучшие условия для развития детских способностей.

**Средства и условия формирования.** Выявление творческих задатков в школе неразрывно связано с их поощрением. Необходимы каждодневные упражнения; нужно постоянно тренировать способности, так как они не могут «лежать про запас», ожидая подходящего случая для проявления. Если способности не развиваются – они хиреют. Развитие природных задатков начинается с простых вещей. Например, важны характер и форма вопросов, которые учитель задает ученикам; в то же время 90% вопросов, предлагаемых учащимся, требуют лишь воспроизведения заученного материала из учебников.

Секрет развития способностей прост: он заключается в свободно выбранной и с удовольствием выполняемой деятельности. Как-то одного ирландца спросили, умеет ли он играть на скрипке. «Не знаю, – ответил он,- я никогда не пробовал». Здесь заключена мудрость самосознания. Люди, которые всю жизнь осторожничают, так никогда и не раскроют себя, не узнают своих способностей.  Существует ошибочные представления в сознании людей о способностях и их формировании, которые психологи называют мифами.

Миф первый. «Нет неспособных детей, есть неспособные учителя», то есть все дети одарены, только надо развить их задатки и способности. Положительным моментом такого утверждения является вера в ребенка, педагогический оптимизм и гуманизм, но... от природы ни у кого нет способностей, есть задатки, то есть предпосылки, которые могут превратиться, а мо-

гут и не превратиться в способности. Задатки есть у всех детей, но у всех они разные.

Миф второй. Для развития способностей нужна усиленная деятельность – утверждают многие практики и родители и нагружают детей занятиями в различных кружках и школах (музыкальной, спортивной, художественной и пр.). Но оказывается, не любая деятельность развивает способности, а только деятельность, в процессе которой возникают положительные эмоции. Нужно, чтобы ребенку нравилось что-то делать – не по требованию, не по обязанности, а по желанию.

Миф третий. «Было у матери три сына: два умных, третий – футболист». Но если разобраться, хороший футболист имеет специальные способности, а их основой всегда являются способности общие, интеллектуальные.

Миф четвертый. Одаренные дети – это те, кто схватывают все на лету, быстро соображают, кто может лучше всех учиться. В общем, люди одаренные учатся лучше. Бывают, конечно, исключения: учащиеся, лишенные творческих способностей, успевают хорошо, а обладающие способностями – плохо. Но что удалось выявить сравнительно недавно – это зависимость между академическими достижениями школьников и уровнем творческих способностей *педагога*. Если учитель обладает высоким творческим потенциалом, то одаренные дети добиваются блистательных успехов. А ученики с менее развитыми способностями оказываются «в загоне», их академические успехи обычно невелики. Если же преподаватель сам находится где-то внизу шкалы «творческие способности», успехи учащихся, лишенных творческого блеска, оказываются более высокими, чем в первом случае. А ярко одаренные школьники не раскрываются, не реализуют своих возможностей. Наставник как бы оказывает предпочтение тому психологическому типу, к которому принадлежит сам.

Предметно-практическая сфера, как и любая другая, формируется и проявляется в деятельности. Способности обнаруживаются только в деятельности, и только в такой, которая не мо-

жет осуществляться без наличия этих способностей. Поэтому в школе необходимо предоставлять детям большой выбор видов деятельности, большой набор объектов применения их способностей, вовлекать в различные кружки, клубы, секции. В процессе обучения необходимо соблюдать требования принципа индивидуального подхода, учитывающего индивидуальные и возрастные особенности в развитии способностей школьников.

## 6.3. Как развивать способности

Развитию способностей посвящено достаточно много работ (Л.А. Венгер, А.Л. Готсдинер, Э.А. Голубева, В.А. Крутецкий, Н.С. Лейтес, В.С. Мерлин, Р.С. Немов, Е.И. Рогов, Л.Д. Столяренко, Б.М. Теплов, В.Э. Чудновский). В данном параграфе частично использован материал изысканий указанных авторов, а в основном материал из книг Р.С. Немова (89) и Л.Д. Столяренко (123).

**Общие способности.** Общие способности, о развитии и поддержании которых на высоком уровне человек должен постоянно заботиться, условно можно разделить на первичные и вторичные. К разряду так называемых **вторичных общих способностей** относятся следующие: способность логически рассуждать и точно определять понятия, совершать в уме сложные действия в прямом и обратном порядке, видеть мир в образах, отражать его в системе понятий, действовать с понятиями и манипулировать в уме образами, способность совершать тонкие и точные координированные действия руками, приспосабливаться к разным людям и жизненным ситуациям, добиваться взаимопонимания, оказывать влияние на людей.

Вторичные способности формируются на базе **первичных,** к которым относятся внимание, воображение, память, мышление и речь. И первичные и вторичные способности в течение жизни человека могут развиваться, достигая весьма высокого уровня зрелости. Благодаря им люди могут добиваться больших успехов в различных видах деятельности.

Общие способности не только обеспечивают человеку успех в соответствующих видах деятельности, но и сами развиваются в процессе деятельности. Поэтому для совершенствования общих способностей необходимо участвовать в различных видах деятельности, регулярно меняя их. Это прежде всего касается обязательного сочетания умственной (теоретической) и практической работы. Теория совершенствует образное и логическое мышление, а практика – наглядно-действенное и практическое мышление.

Обязательным условием полноценного развития общих способностей является постоянное решение разнообразных, достаточно сложных задач, а также систематическое наблюдение за тем, как решают подобные задачи другие, более способные люди.

Включенность в разнообразные виды деятельности позволяет человеку получать разносторонние знания и развивать у себя многие умения и навыки, входящие в состав более сложных способностей. Например, для того чтобы успешно заниматься конструированием современных машин, т.е. иметь у себя достаточно развитые конструктивно-технические способности, необходимо обладать глубокими познаниями в области современной физики, математики, техники, а также иметь хорошо развитое творческое мышление (как некоторую общую способность), уметь работать на компьютере, составлять и читать чертежи, собирать и разбирать машины своими руками и многое другое. Для того чтобы иметь, например, высокоразвитые способности современного хирурга или бизнесмена, необходимо, наверное, знать и уметь делать не меньше, но в иных областях деятельности.

Всему этому человек практически может научиться только с помощью людей, которые являются профессионалами в соответствующих областях и всем этим уже владеют. Кроме того, эти люди должны быть в состоянии научить других, т.е. передать им необходимые знания и умения. Немаловажное значение для развития общих способностей человека имеет **уровень**

**трудности** решаемых задач. Он должен быть чуть выше среднего, не занижая и не завышая реальных интеллектуальных возможностей человека.

Было бы желательно, чтобы, решая эти задачи, человек столь же часто добивался успехов, сколько терпел неудачи. Полезно также, чтобы по возможности эти задачи по своему характеру были комплексными, т.е. такими, которые требуют от человека сложных, скоординированных внутренних (умственных) и внешних (практических) действий, а также умения работать руками, оперировать образами и действовать по правилам логики на уровне понятий. Наконец, эти задачи должны давать значительную нагрузку на внимание, память, воображение и речь человека.

Первичные, или элементарные, общие способности человека могут развиваться отдельно от других при помощи специальных упражнений. Многие из таких упражнений описаны в психологической литературе, опубликованной за последние два-три десятка лет и особенно за последние годы, когда интерес к практической психологии значительно возрос, а возможности для печати существенно расширились. По рекомендациям, содержащимся в специальной психологической литературе, можно совершенствовать перечисленные выше общие способности.

Приведем некоторые **рекомендации, касающиеся развития внимания, воображения, памяти, мышления и речи человека.** Ими можно пользоваться в различных жизненных ситуациях. Для того, например, чтобы успешно развивать **внимание,** необходимо стараться систематически делать следующее:

1. В любой обстановке стараться замечать все наиболее характерное, типичное, мысленно отвечая на вопросы: что особенного в данной ситуации? Чем она отличается от тех ситуаций, в которых я уже раньше бывал?

2. Если это уже знакомая вам обстановка, в которой вы бывали, целесообразно постараться заметить все, что в ней изменилось с момента последнего пребывания.

3. Читая, необходимо стараться одновременно охватывать своим вниманием как можно большую часть текста, читать как можно быстрее, одновременно улавливая смысл прочитанного.

4. Если у вас есть возможность, нужно стараться выполнять сразу несколько дел. Подобная работа хорошо развивает внимание, особенно такие его свойства, как переключение и сосредоточение. Наиболее полезными для развития переключаемости внимания являются такие жизненные ситуации, в которых человек должен систематически переключать свое внимание с одного объекта на другой, с одной мысли на иную, с одного образа или переживания на другое, с одного органа чувства на иной (например, со зрения на слух, осязание, обоняние, вкус; в любых иных чувственных сочетаниях и переходах). Полезно также заниматься такими делами, при выполнении которых приходится переключать внимание с того, что происходит вокруг, на свои собственные ощущения, и наоборот.

5. Время от времени следует выполнять специальные упражнения, направленные на развитие концентрации и распределения внимания. Например, находясь в комнате, уставленной вещами, постарайтесь распределить свое внимание таким образом, чтобы видеть все предметы и все, что с ними происходит. В рамках этого упражнения можно временно сконцентрировать свое внимание на некотором объекте или части помещения, удерживать его в течение некоторого времени на заданной части пространства и замечая все, что там в данный момент происходит.

6. Концентрацию, распределение и устойчивость внимания можно тренировать, выполняя специальное задание. Вашему вниманию предлагается рисунок: в восьми концентрических прямоугольниках представлены непрерывные кривые линии, которые начинаются в одном прямоугольнике (место их начала обозначается крестиком) и кончаются в другом прямоугольнике (конец линии отмечен большой жирной точкой). Все линии проходят через три прямоугольника, причем отрезки линии, проходящие через средний прямоугольник, на рисунке не ука-

зываются. Каждая из четырех кривых линий, изображенных на рисунке, проходит через три рядом расположенных прямоугольника. Первая линия, например, проходит через прямоугольники 1, 2, 3; вторая линия – через прямоугольники 2, 3, 4; третья линия – через прямоугольники 5, 6, 7; четвертая линия – через прямоугольники 6, 7, 8. Задание состоит в том, чтобы, прослеживая взором каждую линию от начала и до конца, выполнить задачу без ошибок, не возвращаясь к началу линии. Все задание необходимо безошибочно выполнить два раза подряд. Пользоваться какими-либо предметами, например палочкой, ручкой или карандашом, для прослеживания линий не разрешается. Все необходимо делать только зрительно.

Для развития **воображения** можно воспользоваться следующими практическими советами:

1. Стараться все увиденное, услышанное, прочувствованное и обдуманное по мере возможности представлять и закреплять в памяти в виде образов.

2. Изображать знания, полученную информацию в виде схем, чертежей, условных обозначений, символов и т.п. Привносить в соответствующие изображения как можно больше творческой фантазии.

3. Научиться изображать объемные предметы в различных проекциях или просто умственно представлять себе, как тот или иной предмет выглядит с разных позиций и сторон.

4. В меру имеющихся способностей пробовать заниматься литературным, техническим и другими видами творчества.

5. Последовательно выполнить, добившись быстроты и высокого качества, специальные упражнения, направленные на развитие способности образно представлять:

а) выберите какой-нибудь знакомый вам предмет. Внимательно посмотрите на него в течение 20-30 с для того, чтобы хорошо запомнить, как он выглядит. Переведите взор в другую часть комнаты и представьте себе, что этот предмет также переместился туда. Постарайтесь «увидеть» его на новом месте таким, каким вы уже видели его. Если это не удастся сделать

сразу, повторите упражнение. Выполните его с двумя-тремя другими, более сложными предметами;

б) взгляните на какой-нибудь предмет, запомните, как он выглядит. Закройте глаза, мысленно поверните предмет на 90° в любую сторону и, не открывая глаз, представьте себе, как этот предмет выглядит под данным углом зрения. Повторите упражнение, мысленно разворачивая данный предмет в разные стороны на 120° и 180°. Повторите это же упражнение с двумя-тремя другими предметами, более сложными;

в) представьте себя не на том месте, где вы сейчас расположены, а где-то рядом. Рассмотрите себя как бы со стороны. Проделайте это упражнение, «меняя» всякий раз место своего расположения, позу, выражение лица, положение рук, одежду и т.п.;

г) представьте себе, что рядом с вашим образом, вызванным благодаря выполнению упражнения в) и находящимся в другом месте, имеется образ другого, знакомого вам человека. Проделайте с образом этого человека те же упражнения, которые вы проделали с собственным образом, выполняя задание в). При этом в вашей голове должен сохраняться и ваш собственный образ, т.е. мысленно вы должны будете видеть не одного, а сразу двух человек;

д) представьте себе, что оба человеческих образа, которые возникли в вашем воображении при выполнении упражнения г), разговаривают друг с другом, у них меняются голос, выражение лица, положение тела, движения рук. Попробуйте оценить эти изменения.

6. Необходимо выполнить следующую серию специальных упражнений, направленных на развитие **сенсорного (чувственного) воображения:**

а) после очередного завтрака, обеда или ужина попытайтесь представить себе вкус всех употребленных вами продуктов питания;

б) оказавшись в тишине на некоторое время, например перед сном, вспомните и представьте себе все звуки, которые вы

слышали недавно, например в течение последних нескольких минут;

в) вспомните и реально представьте себе все приятные запахи, которые вам пришлось ощутить в течение прошедшего дня;

г) представьте и мысленно воспроизведите серию сложных движений, которые вы выполняли в течение часа или нескольких последних минут. В простейшем случае это могут быть движения, связанные с ходьбой, умыванием, приемом пищи, одеванием, раздеванием, использованием различных инструментов и приборов. Все движения должны воспроизводиться полностью только в уме, без реальных действий руками или иными частями тела;

д) попытайтесь представить себе те ощущения, которые вы чаще всего испытываете от прикосновения различных предметов к рукам и другим частям тела.

Есть много полезных рекомендаций, касающихся развития **памяти.** Основные из них следующие.

1. Чаще старайтесь запоминать различного рода информацию (факты, даты, имена людей, номера телефонов, новые слова, названия и т.п.) устно, не прибегая к записям.

2. Старайтесь запоминать новую информацию сразу же, как только она воспринимается с помощью органов чувств, и сохранять ее в голове через ее повторение время от времени.

3. Изобретайте и используйте для запоминания, сохранения и воспроизведения информации различные приемы (мнемотехнические средства), включающие различные способы умственной обработки воспринимаемой информации, ее схематического, графического, символьного (знакового) представления.

4. Ищите и используйте в своей практике мнемотехнические средства, изобретенные другими, помня, однако, о том, что они будут эффективны лишь в том случае, если вы приспособите данные средства к своим индивидуальным особенностям.

5. При восприятии и запоминании нового материала чаще обращайтесь к его осмыслению, образному представлению и

ассоциированию с известными фактами, мыслями, переживаниями.

6. Всегда старайтесь во вновь запоминаемом материале находить что-либо интересное, необычное, способное вызвать отчетливую эмоциональную реакцию.

Описанные рекомендации касаются развития памяти в целом и мало затрагивают ее отдельные виды, играющие центральную роль в жизни человека. Именно с названными видами памяти связаны основные знания, умения и навыки, которые человек приобретает и использует в процессе своей жизни в различных социальных ситуациях. Рассмотрим в этой связи серию специальных упражнений, направленных на совершенствование и ускоренное развитие именно этих, основных видов памяти.

Для развития **зрительной памяти** рекомендуем последовательно выполнить следующую серию специальных упражнений.

**Упражнение 1.** В течение какого-то времени (от одной до трех недель ежедневно по два-три раза – утром, днем и вечером) сделайте следующее: посмотрев внимательно на окружающую вас обстановку, закройте глаза и назовите все предметы, которые вас окружают. Откройте глаза и проверьте правильность своего ответа. В дальнейшем, когда вам удастся более или менее полно перечислить окружающие вас предметы, усложните упражнение и постарайтесь назвать не только сами предметы, но и некоторые их физические свойства: форму, цвет, другие особенности.

**Упражнение 2**. Возьмите сложный объемный предмет, поразному воспринимаемый с разных сторон. Осмотрите его с двух сторон, затратив на осмотр одной стороны от 10 до 15 с. Отложите предмет в сторону и, не глядя на него, воспроизведите в рисунке, как он выглядит с этих двух сторон (обе стороны предмета должны быть представлены в виде одного рисунка так, как эти стороны стыкуются друг с другом в действительности, т.е. рисунок должен быть как бы полуобъёмным). Услож-

ните это упражнение, последовательно доводя число осматриваемых и воспроизводимых по памяти сторон предмета до шести.

**Упражнение 3.** Взгляните последовательно на фотографии двух людей, затратив на рассматривание каждой фотографии от 30 с до 1 мин. Отложите фотографии в сторону. Ответьте на следующие вопросы: одинакова ли форма лица у этих людей? Если нет, то чем их лица отличаются? Одинаковы ли форма и выражение глаз у этих людей? Если нет, то в чем состоит различие? Одинаковы ли губы у этих людей? Чем они отличаются? Есть ли в лицах этих людей другие особенности, которые их отличают друг от друга?

Проделайте это упражнение с тремя фотографиями, а затем – с лицами живых людей, которых вы случайно встречаете где-либо (эти люди обязательно должны быть вам незнакомы).

**Слуховую память** можно развивать при помощи следующих упражнений.

**Упражнение 1.** Внимательно следите за тем, что и как говорят люди, выступающие по радио или по телевидению. Поставьте перед собой задачу, услышав наиболее интересные их высказывания, научиться говорить то же самое и так же хорошо, как они. Для этого, следя за речью говорящих, повторяйте вслух или про себя наиболее интересные фразы, причем старайтесь их воспроизводить точно так же, как они были сказаны говорящим. Выполнение задания можно усовершенствовать, чтобы быстрее добиться желаемой цели: запишите на магнитофон услышанные фразы и ваше повторение. Тогда можно будет непосредственно сравнить на слух вашу речь с речью говорящего и решить, насколько точно вам удалось воспроизвести фразу.

**Упражнение 2**. Это упражнение аналогично упражнению 1, но выполняется не с вербальным материалом, а с фрагментами музыкальных записей, например песен, которые воспроизводятся слушателем вслед за певцом, с магнитофонной записью или без нее.

**Упражнение 3**. Попробуйте подражать голосом длинным сериям звуков, отличных от речевых и музыкальных, например звукам, производимым животными и птицами. Если это ритмические звуки, то можно их воспроизводить постукиванием.

Все эти три упражнения желательно выполнять систематически, в лучшем случае – ежедневно, для развития слуховой памяти и поддержания ее на должном уровне в течение длительного времени.

Для развития **двигательной памяти** рекомендуется выполнять следующую серию специальных упражнений.

**Упражнение 1**. Зрительно восприняв изображенную где-то сложную кривую или ломаную линию, попробуйте точно воспроизвести ее на листе бумаги. Сравните эталон с тем результатом, который у вас получился.

Повторите это упражнение несколько раз с различными линиями.

**Упражнение 2**. Хорошо помогают улучшить двигательную память занятия танцами. Старайтесь чаще разучивать новые танцевальные движения.

**Упражнение 3**. Если вы занимаетесь спортом или же регулярно делаете физическую разминку, зарядку, то и здесь вы найдете для себя хорошую возможность для совершенствования двигательной памяти. Условие то же, что и при выполнении упражнения 2: чаще разучивайте, запоминайте и воспроизводите новые движения.

**Упражнение 4** (дополнение к упражнениям 2 и 3 для тех, кто не занимается ни танцами, ни физической культурой). Хорошо развивает двигательную память копирование букв, слов и текстов, написанных на иностранном языке, особенно иероглифов. Если вы изучаете иностранный язык, старайтесь больше писать на этом языке. Дополните это необходимое занятие копированием текстов на незнакомом языке.

Прежде чем идти дальше и обсуждать методы развития мышления, вспомним его основные виды: продуктивное, или творческое, репродуктивное, или нетворческое, теоретическое,

практическое, наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое мышление.

Полноценное и разностороннее развитие умственных способностей человека предполагает одновременное совершенствование всех названных видов мышления. Однако людей, у которых все эти виды мышления были бы развиты одинаково хорошо (например, на уровне гениальности или талантливости), в жизни не существует. Большинство людей имеет средний уровень развития одного, реже – двух-трех видов мышления и посредственный уровень развития остальных. Есть люди, как правило, талантливые, отличающиеся весьма высоким уровнем развития нескольких видов мышления и одновременно – средним уровнем развития остальных видов мышления. Наконец, единицы – гении – имеют очень высокий уровень развития большинства или почти всех видов мышления.

Всё это связано с тем, что развитие мышления человека существенно зависит от природных задатков и социальных условий жизни человека. Особые, уникальные задатки к развитию разных видов мышления встречаются среди людей крайне редко. То же самое можно сказать и об идеальных условиях для развития мышления, т.е. о полноценном использовании всех имеющихся у человека задатков. Для этого необходимо, чтобы у ребенка были гениальные, свободные от всех других занятий родители; чтобы родители или родственники, занимающиеся с ребенком, имели педагогические способности; своевременно выявляли у ребенка все задатки; применяли в обучении и воспитании наиболее совершенные современные методы. И все это должно быть обеспечено в течение не дня, не месяца и даже не года, а как минимум в течение 16-18 лет жизни ребенка, начиная с момента его рождения и кончая завершением формирования всех нужных способностей. Понятно, что все это обеспечить практически невозможно.

По данной причине гораздо разумнее не пытаться отыскать у себя все имеющиеся задатки и довести их до предельно возможного уровня развития, превратив в незаурядные способно-

сти, а определить, какие из имеющихся задатков с учетом имеющихся условий можно превратить в высокоразвитые способности и добиться успехов в жизни. Приведем пример. Допустим, что у некоторого человека есть задатки к развитию музыкальных, математических и технических способностей. Допустим также, что среди его ближайших родственников и знакомых есть только люди, имеющие знания в области математики и техники и способные ему в этом помочь. Наконец, предположим, что в тех условиях, где живет данный человек, он сможет добиться значительных успехов в жизни лишь в том случае, если займется техникой. Сопоставив все эти факторы, можно сделать следующий вывод: разумнее всего заняться развитием своих технических или математических способностей и неразумнее – сделать ставку на развитие музыкальных способностей (при условии, конечно, что речь идет о наличии у данного человека средних задатков к развитию всех обсуждаемых способностей).

Большинство способностей человека определяют в конечном счете как раз те самые виды мышления, которые мы выделили: теоретическое и практическое, репродуктивное и творческое, наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое. Поэтому далее мы будем вести речь именно об их развитии.

Итак, как развивать **теоретическое мышление**? Теоретическое мышление предполагает наличие следующих умений:

1. Выдвигать и точно формулировать гипотезы.
2. Строить обоснованные, логически непротиворечивые теории, объясняющие известные явления и факты.
3. Кратко и точно определять понятия.
4. Логически последовательно рассуждать, выстраивая длинные цепочки рассуждений, ведущих к нужному выводу.
5. Делать правильные умозаключения на основе фактов.
6. Производить логические операции сравнения, анализа, синтеза, абстракции и обобщения.

Соответственно под совершенствованием теоретического мышления мы будем понимать развитие всех этих умений. Рассмотрим ряд упражнений, которые могут этому способствовать.

**Упражнение 1**. Перед вами утверждения, относящиеся к жизни, психологии и поведению людей:

1. Люди отличаются друг от друга по своим способностям.
2. Люди различаются темпераментом.
3. Почти все дети, начиная примерно с трехлетнего возраста, отличаются в какой-то степени друг от друга проявляющимися у них чертами характера.
4. Разные люди занимают различное положение в обществе, окружающие относятся к ним с разной степенью уважения.
5. Одни люди добиваются в жизни больших успехов, чем другие.
6. В человеческом сообществе во все времена его существования были и продолжают существовать борьба, конкуренция и вражда между людьми.

Предложите несколько различных гипотез, объясняющих каждый из этих фактов. Попытайтесь предложить общую концепцию (теорию), которая могла бы объяснить все эти факты вместе взятые. Кратко изложите суть этой теории в устной или письменной форме.

**Упражнение 2**. Перед вами еще одна совокупность утверждений. Познакомьтесь с ними, обдумайте и поступите так же, как в предыдущем случае, т.е. объясните отдельные факты с помощью как можно большего числа гипотез и предложите концепцию, объясняющую все факты в целом:

1. Люди видят сны, содержание которых часто не соответствует тому, что происходит наяву.
2. Иногда люди видят то, чего на самом деле нет, например иллюзии, миражи.
3. Многие люди искренне уверяют, что лично видели неопознанные летающие объекты.

4. Есть немало людей, которые выдают себя за свидетелей странных, необычных явлений, например необъяснимых перемещений предметов в пространстве.

5. Многие люди, потерявшие своих близких, определенное время продолжают видеть их во сне или наяву (им иногда кажется, что эти люди находятся где-то рядом).

6. Есть немало известных зрительных иллюзий, от которых человек, даже будучи вполне уверенным в том, что это – иллюзия, не в состоянии избавиться.

**Упражнение 3.** Найдите в энциклопедическом словаре или в каком-либо другом справочнике определения приведенных ниже понятий. Попытайтесь дать им собственное определение, отличное от того, что есть в справочнике.

Если в вашем распоряжении нет соответствующей справочной литературы, то можно поступить по-другому. Выберите себе партнера и предложите ему дать свое определение каждому из понятий. Затем предложите свое собственное, альтернативное определение.

Мебель. Одежда. Человек. Животное. Развитие. Условия жизни. Машина. Художественное произведение. Город. Государство.

**Упражнение 4.** Дайте определения следующих понятий. Сравните предложенные вами определения с теми, которые имеются в доступных вам толковых словарях.

Общество. Природа. Материя. Идея. Иллюзия. Реальность. Энергия. Знание. Неопределенность. Смысл.

**Упражнение 5.** Это упражнение включает в себя решение серии логических задач, предполагающих выполнение некоторых несложных арифметических расчетов.

А. Человек подошел к окошку кассы, чтобы получить очередную зарплату. «Мелких денег нет, поэтому (1) мне придется выдать причитающуюся вам сумму наименьшим числом купюр», – сказал ему кассир. Человек согласился и ответил: «Вы правы, ни одну из этих купюр нельзя разменять другими» (2).

Означают ли сказанные кассиром и человеком слова одно и то же?

Б. В последний момент был задержан взлет авиалайнера. Оказалось, что среди пассажиров находится террорист, намеревающийся угнать самолет. Все пассажиры, следующие этим рейсом, должны быть подвергнуты досмотру. Для этого в здании аэропорта специально было установлено контрольное устройство, позволяющее безошибочно определить, имеются ли у людей, проходящих через это устройство, металлические предметы. Однако времени для индивидуального осмотра не оставалось, и было решено провести пассажиров через контрольное устройство группами. Если в данной группе пассажиров оказывался вооруженный террорист, то контрольное устройство срабатывало. Однако при этом нельзя было точно установить, у кого из пассажиров в данной группе имеется оружие.

Сколько раз придется включать контрольное устройство (при наиболее удобном способе разделения пассажиров на группы), чтобы точно определить, кто вооружен (оружие имеется только у одного из 128 пассажиров)?

В. По городу от стадиона ехал автобус, в который по пути сел пассажир, интересующийся спортом. Примерно половина людей, находившихся в автобусе, обсуждала последние спортивные новости, а большинство других – читали свежий номер спортивной газеты. Новому пассажиру не оставалось ничего другого, как слушать отрывочные сведения, поступающие от говорящих пассажиров, и время от времени, заглядывая через плечи рядом сидящих пассажиров, зрительно выхватывать из газеты некоторые спортивные новости.

Главной новостью дня был состоявшийся финал эстафеты $4 \times 100$ м для мужчин. После упорной борьбы в финал вышли команды шести стран: европейские команды А и В, африканские команды С и Д и две команды Е и К, представляющие Американский континент. Новый пассажир очень хотел узнать, как распределились места среди участников финала после за-

вершения финального забега, но сделать это в автобусе было непросто. Выйдя на своей остановке, новый пассажир смог удержать в своей памяти из услышанного и прочитанного только следующие отрывочные сведения.

1. Команда А одержала победу над командой В.

2. Африканская команда получила золотые медали.

3. Команда В одержала победу над командой Д.

4. Ожидалось, что первое и второе места достанутся американским командам, но в последний момент между ними неожиданно вклинилась европейская команда.

5. Африканская команда отстала от всех остальных участников финала.

6. Первыми финишировали три негритянских бегуна.

7. Команда К одержала победу над командой В.

8. Команда Е одержала победу над командой К.

9. В составе европейских команд не было негритянских спортсменов.

Располагая этими отрывочными сведениями, человек попытался определить, как на самом деле распределились места между всеми шестью командами, участвовавшими в финале, но долгое время ничего не получалось. Наконец, после тщательного анализа человеку удалось выяснить, что одно из девяти перечисленных выше отрывочных сведений неправильное, а все остальные – истинные. Определите, какое из этих сведений на самом деле неверное и каким образом окончательно распределились места между командами – участницами финала.

*Правильные ответы на задачи.* А. Нет, утверждения (1) и (2) неравнозначные: утверждение (2) следует из утверждения (1), но не наоборот – утверждение (1) не следует из утверждения (2).

Б. Контрольное устройство достаточно включить всего 7 раз, каждый раз пропуская через него только ту из двух равных групп, в которой оказался террорист. Эти группы соответственно будут состоять из 64, 32,16, 8, 4 и 2 человек.

В. Команда С заняла первое место, команда Е – второе, команда А – третье, команда К – четвертое, команда В – пятое и команда Д – шестое. Более подробно о системе рассуждений, связанных с решением этой задачи, можно прочесть в кн.: Бизам Д., Герцег Я. Многоцветная логика. С. 354-356.

**Упражнение 6.** Это упражнение содержит в себе три задачи, аналогичные тем, которые были в упражнении 5, но не связанные с математикой. Эти задачи следующие.

А. Как-то в пригородной электричке в одном вагоне оказались три хорошенькие девушки-подружки в возрасте 16-17 лет. На одной из остановок в этот же вагон случайно вошли трое ребят примерно такого же возраста и сели напротив. Взглянув на хорошеньких девушек, ребята решили не упустить случай и познакомиться с ними. Между молодыми людьми завязался разговор примерно следующего содержания.

Ребята спросили девушек: «Где вы учитесь?» Девушки, которых мы условно обозначим буквами А, В и Г, ответили:

А: «Все мы – гимназистки». В: «Да, я учусь в гимназии». Г: «Никто из нас не учится в техническом училище».

Юноши были несколько озадачены такими ответами, но не смутились и продолжили разговор. Они представились девушкам и в свою очередь спросили: «А как вас зовут?» Ответ был следующим: А: «Меня зовут Катя».

В: «Мое имя среднее по длине из трех наших имен». Г: «Меня зовут Оксана».

Ребята: «Очень приятно познакомиться. Хотелось бы, чтобы вы рассказали немного о себе». В ответ на этот вопрос они услышали следующее: А: «Та из нас, кого зовут Катя, уже не учится в гимназии».

В: «Та из нас, чье имя Оля, учится в техникуме». Г: «Все мы учимся в одном классе». После таких ответов ребята совсем растерялись. Вдоволь посмеявшись над ними, девушки сжалились и приоткрыли свой секрет. Они сказали, что с самого начала договорились между собой, что одна из них на все вопросы будет отвечать только правду, другая – давать на все во-

просы заведомо неверные ответы, а третья, отвечая последовательно на два вопроса, один раз должна будет сказать правду, а другой раз – неправду. При этом все имена, которые они назвали, принадлежат им, а все упомянутые учебные заведения – действительно те, в которых они учатся. Девушки сделали ребятам еще одно признание: «Когда кто-нибудь из нас давал ложный ответ, то отрицание этого ответа являлось истиной». «Что же вы приуныли? – спросили девушки. – Неужели так трудно узнать, как зовут каждую из нас и где мы учимся?»

Установите на основании приведенных выше данных, как зовут каждую из девушек и где она учится.

Б. Однажды на остров Буян высадился путешественник, и трое местных жителей пригласили его посидеть в харчевне за дружеской беседой. Путешественник, заранее осведомленный о «тройственной природе» гостеприимных островитян, прежде всего вознамерился выяснить, кто из какого селения. В ответ на его вопросы местные жители – назовем их М, Н, К – ответили следующее:

М: «Я живу в том же селении, что и Н».

Н: «Я живу в том же селении, что и К».

К: «Ни М, ни Н мне не земляки».

М: «К из села, которое называется Середина на Половину».

Н: «От селения, где живет М, до моего селения такое же расстояние, как от Середины на Половину до Кривдина».

К: «М и Н не из одного селения».

М: «Пока мы здесь беседовали, К успел один раз солгать».

Н: «Зато М все время говорил только одну правду».

К: «Последнее утверждение как у М, так и у Н ложно».

Путешественнику пришлось изрядно поломать голову над задачей, но он ее все же решил. Так где же на самом деле живут М, Н и К? (Подсказки: один из них живет в Правдычино. Названия селеньям даны не случайно: обитатели Правдычино всегда говорят только правду, обитатели Кривдино все время лгут, а обитатели Середины на Половину попеременно говорят то правду, то неправду, причем любое их утверждение таково,

что его отрицание противоположно по истинности прямому утверждению).

В. Участников отборочного тура логической олимпиады на телестудии разделили на группы по четыре человека в каждой. В одной группе оказались только юноши, и это навело жюри олимпиады на мысль провести операцию под условным названием «Всем джентльменам – по шляпе». Председатель жюри попросил вынести в студию большую коробку с головными уборами. «Взгляните, пожалуйста, сюда, – сказал он юношам, – в этой коробке четыре белых шляпы и одна красная. На каждого из вас я надену одну из этих шляп. Таким образом, всего из коробки я возьму четыре шляпы». Когда юноши, надев шляпы, сели на свои места, председатель жюри сказал:

«Пожалуйста, посмотрите друг на друга. Тот из вас, кто первым догадается, какого цвета шляпа на нем (во время надевания юноши не могли видеть свои шляпы), станет победителем». Четыре юноши молча уставились друг на друга. Наступила напряженная тишина. Через несколько секунд один из них воскликнул: «На мне белая шляпа!» Как ему удалось это установить?

*Правильные ответы на задачи:* А. Девушку А зовут Оля, она учится в техникуме. Девушку В зовут Катя, она учится в гимназии. Девушку Г зовут Оксана, она учится в техническом училище.

Б. М – житель Кривдино; Н – житель Середины на Половину; К – житель Правдычино.

В. Победитель тура, вероятно, рассуждал следующим образом: «Красная шляпа всего одна. Следовательно, если бы она была на мне, то остальные участники олимпиады уже знали бы о том, что на них белые шляпы, и заявили бы об этом. Но ни один из них не сказал ни слова. Значит, на мне может быть лишь белая шляпа».

**Упражнение 7.** Это упражнение на развитие умения производить логические операции сравнения, анализа, синтеза, аб-

стракции и обобщения. На каждую из этих операций в упражнении предложены две задачи.

1. Выберите двух знакомых вам людей. Сравните их между собой и ответьте на вопрос, что общего и различного есть у них.

2. Чем похожи и отличаются друг от друга книжный шкаф и гардероб?

3. Назовите все признаки животных.

4. Сколько разных деталей и признаков имеется у той авторучки, которой вы пишете? Назовите эти детали и признаки.

5. Назовите все известные вам предметы, в каждом из которых можно обнаружить следующее сочетание признаков: объемный, с углами, имеет внутри себя пространство, может быть сделан из разных материалов, может иметь различный цвет, может быть переносным или стационарным (всегда находящимся на одном и том же месте, на которое его установили), открывается или закрывается вручную или при помощи замка.

6. Сколько различных объемных фигур, похожих на известные вам предметы, можно составить из следующих геометрических тел: цилиндра, шара, куба, конуса, пирамиды? Назовите те предметы, на которые похожи составляемые вами объемные фигуры. Замечание: все геометрические тела соизмеримы, т.е. их диаметры (круглые части фигур) и стороны (квадратные части фигур) одинаковые; любая из составляемых объемных фигур в качестве своих частей должна включать не менее четырех указанных геометрических тел.

7. Выделите и назовите то качество, которым обладают следующие предметы: бумага, птица, мяч, корабль.

8. Определите и назовите то общее, что объединяет следующие поступки людей:

А. Человеку хочется отдыхать, но он продолжает работать. Б. Юноша трижды поступал в университет и все же добился того, чего хотел.

В. Данный человек постоянно терпит неудачи. Знакомые и друзья уговаривают его бросить то дело, в котором его пресле-

дуют неудачи, но человек продолжает заниматься им. Г. С детства данный человек не обладал особыми задатками, но добился многого в жизни, приобретя нужные способности.

9. Назовите все известные вам предметы, на которые могут быть распространены следующие высказывания: А. Большой и легкий. Б. Круглый и мягкий. В. Им пишут. Г. По нему ходят. Д. Он интересный. Е. Имеет приятный запах, но несъедобный.

10. В каких случаях жизни вам могут понадобиться знания следующих школьных предметов:

А. Родной язык. Б. Иностранный язык. В. Математика. Г. Физика.

Д. Химия. Е. Литература. Ж. История.

3. География. И. Психология. К. Логика.

Как развивать **практическое мышление?** Практическим мы будем называть мышление, направленное на решение в основном практических задач. Это, однако, не значит, что при решении практических задач не нужно обосновывать и строить гипотезы, логически рассуждать, делать умозаключения, определять понятия или выполнять теоретические логические операции сравнения, анализа, синтеза, абстрагирования или обобщения. Отнесение мышления к типу практического лишь означает, что у его обладателя действия с реальными материальными предметами или их заменителями в реальных жизненных ситуациях преобладают над интеллектуальными, умственными операциями с понятиями и образами. К примеру, практическим может считаться мышление предпринимателя, связанное с решением задач по организации и совершенствованию того дела, которым он занимается. То же относится к мышлению военачальника, политика, руководителя, делового человека.

Практическое мышление больше, чем чисто теоретическое, связано со спецификой профессиональной деятельности человека и только в такой деятельности успешно развивается. Однако можно выбрать несколько практических задач, решение которых не предполагает наличия у человека глубоких профессиональных знаний и умений, и на примере решения этих задач

построить серию упражнений, направленных на развитие практического мышления. Так мы и поступим здесь, имея в виду, что полноценное практическое мышление может развиваться лишь в занятиях соответствующим видом деятельности и быть тесно с ним связано.

**Упражнение 1**. Это упражнение направлено на развитие умения правильно воспринимать и оценивать жизненные ситуации.

А. Двое людей среднего возраста (от 40 до 50 лет) случайно оказались сидящими друг против друга в одном купе поезда дальнего следования. Один из них был по профессии физик. Он задумчиво смотрел в окно, но вот его взгляд скользнул по купе и остановился на попутчике. У того в руках была книга, связанная с теми проблемами, которыми занимался наш физик. Задумчивость исчезла с его лица, и он исподволь, с любопытством стал рассматривать своего соседа.

Оцените эту ситуацию с точки зрения нового чувства, которое стал испытывать физик, обнаружив, что напротив него сидит человек, который также интересуется физикой.

Б. Один деловой человек, заинтересованный в том, чтобы решить свою проблему, пришел к партнеру за помощью. Однако тот поначалу не проявил особого интереса к посетителю. Тогда посетитель сделал следующее. Во-первых, высказал в адрес своего собеседника несколько добрых слов; во-вторых, пояснил, какую выгоду он может получить, оказав ему помощь; в-третьих, дал понять, что впредь своими действиями будет активно поддерживать собеседника.

Определите, к чему стремился в этой ситуации деловой человек, предпринимая подобные действия в отношении своего собеседника.

В. Двое незнакомых людей, юноша и девушка, случайно встретились друг с другом в ситуации, где им пришлось некоторое время быть рядом. Юноша время от времени взглядывал на девушку. То же самое делала и она, и когда их взгляды встречались, то они не сразу отводили глаза. Выражение лиц

обоих в это время едва заметно изменялось, на них появлялись улыбки, которые или сохранялись, или исчезали тогда, когда они смотрели на других людей и вокруг себя. При этом и тот и другой поправляли свою одежду, старались выпрямиться, повернуться лицом друг к другу, стать или расположиться поближе друг к другу.

Скажите, какие чувства испытывали в данной ситуации эти молодые люди по отношению друг к другу.

Г. Один человек старается обратить на себя внимание другого, а тот не реагирует на действия первого. Первый смотрит на второго, довольно долго задерживая свой взгляд на его лице; второй же, чувствуя, что на него смотрят со стороны, также время от времени взглядывает на первого, но в его глазах и действиях не просматривается особого интереса; выражение лица, позы тела, движения рук при этом не меняются, а взгляд долго не задерживается на первом человеке.

Какие чувства испытывает второй человек по отношению к первому?

Д. Эта ситуация похожа на предыдущую. Первый человек ведет себя так же, но поведение второго меняется. Когда он смотрит на первого, выражение его лица меняется: улыбка исчезает, он отводит глаза в сторону, как только его взгляд встречается со взглядом собеседника; он старается отойти от него как можно дальше, а если вынужден находиться близко, то стоит по отношению к нему спиной или вполоборота.

Оцените по поведению второго человека его отношение к первому.

Е. В той же самой ситуации при сохранении неизменным поведения первого человека второй по отношению к нему ведет себя иначе. При встрече их взглядов на лице второго человека появляется улыбка, которая не сразу пропадает после того, как он перестает смотреть на первого. Беседуя с другими людьми, второй человек что-то весело им рассказывает и время от времени взглядывает на первого. То же самое делают и те, с кем он разговаривает, они также время от времени с улыбкой смотрят

на первого. В ответ на вопросы и серьезные обращения к нему со стороны первого человека, второй отшучивается, ведет себя несерьезно.

Как по данному описанию вы оцените отношение второго человека к первому?

*Наиболее вероятные интерпретации и оценки описанных ситуаций:* А. Возникновение интереса одного человека к другому. Б. Стремление одного человека установить хорошие, деловые отношения с другим человеком. В. Взаимные симпатии, влечение людей друг к другу, желание установить друг с другом хорошие личные взаимоотношения. Г. Безразличное отношение данного человека к другому. Д. Недоброе отношение второго человека к первому. Е. Пренебрежительное отношение одного человека к другому.

**Упражнение 2.** Это упражнение на развитие умения сравнивать жизненные факты и делать из них правильные выводы.

А. Попробуйте осмыслить приведенные ниже утверждения и сделать правильные выводы:

а) вы убеждены, что в большинстве случаев жизни, общаясь с людьми, ведете себя правильно;

б) вы давно замечаете, что есть люди, которые почему-то вас не любят и относятся к вам недоброжелательно;

в) нередко вы замечаете, что окружающие не реагируют на ваши шутки или их реакция оказывается не настолько положительной, как вам хотелось бы;

г) время от времени вы узнаете, что о вас распространяют слухи, не соответствующие действительности, т.е. представляющие вас хуже, чем вы есть на самом деле;

д) когда вы смотрите на себя как бы со стороны или когда вы слышите собственный голос в магнитной записи или видите себя заснятым на видеопленку, вы себе определенно не нравитесь.

Б. Проанализируйте характеристики человека и дайте полезные советы, которые помогут ему изменить к лучшему отношение окружающих:

а) этот человек сравнительно высоко оценивает свою эрудицию и свой интеллект, в то время как окружающие оценивают его гораздо ниже;

б) этот человек всегда берется за решение самых сложных задач. При этом он нередко терпит неудачи, но объясняет их не отсутствием способностей, а другими причинами, например трудностью самой задачи, дефицитом времени, неясностью условий и т.п.;

в) неудачи и отрицательный опыт, приобретаемый данным человеком, мало влияют на его поведение, и в новых ситуациях он продолжает повторять прежние ошибки;

г) этот человек почти всегда недоволен своими оценками, он убежден, что окружающие его недооценивают и субъективно отрицательно относятся к нему.

В. А вот характеристики человека, отличного от предыдущего. Что можно порекомендовать ему, чтобы исправить сложившееся положение дел?

а) Ему кажется, что он соображает недостаточно быстро, но думать быстрее он не в состоянии;

б) разговаривая с людьми или выступая перед аудиторией, он часто оговаривается, не всегда точно и правильно подбирает слова, иногда заикается; во время чтения, особенно быстрого, обнаруживает, что плохо понимает текст;

в) мнения окружающих о темпераменте и характере этого человека не совпадают с его собственной оценкой;

г) при общении с людьми у него возникает внутренняя напряженность, чувство стеснения.

А. Ваше восприятие себя отличается от восприятия окружающих. В вашем поведении, по-видимому, есть что-то, что вызывает отрицательные реакции со стороны окружающих людей.

Б. У этого человека, вероятно, завышенная самооценка. Для ее нормализации можно рекомендовать следующее: внимательно прислушиваться к оценкам, которые ему дают окружающие; попытаться определить уровень своего интеллектуального раз-

вития при помощи психологических тестов и сравнить полученные показатели с показателями других людей; сравнить свои успехи в учебной и других видах деятельности с успехами большинства других людей. Если в результате всего этого выяснится, что в большинстве случаев он не превосходит или же уступает другим людям, то необходимо пересмотреть свою самооценку и уровень притязаний.

В. Скорее всего, данный человек не вполне правильно оценивает себя. Ему можно рекомендовать обратиться за помощью к профессиональному психологу и протестировать собственные свойства темперамента и черты характера.

**Упражнение 3.** Развитие умения принимать решения.

А. Предложите разные варианты решения следующей ситуации. Выберите два, с вашей точки зрения, наиболее удачных варианта решения проблемы. Продумайте план своих действий, направленных на решение проблемы, и опишите его поэтапно (что вы сделаете вначале, что предпримете потом, исходя из того, что произойдет на первом этапе реализации решения, и т.д.).

Ситуация: В школе перед экзаменом по предмету, оценка по которому должна войти в аттестат зрелости, вы вдруг обнаруживаете, что, во-первых, не смогли как следует подготовиться; во-вторых, оценки по данному предмету, на основе которых выводится итоговая, у вас неблестящие, а на предстоящем экзамене для того чтобы исправить сложившееся положение дел, необходимо получить только пятерку.

Б. Сделайте то же самое, что и в предыдущем случае, для следующей ситуации.

Ситуация: Вам очень нравится одна девушка (парень), и вам хотелось бы подружиться с ней (с ним). Но она (он) не обращает на вас внимания: более того, у нее (у него) уже есть парень (девушка), которому (которой) она (он) симпатизирует больше, чем вам.

В. Представьте себе, что вы выступаете в роли консультанта-психолога по отношению к участникам следующей ситуации. Посоветуйте, как им поступить. Выработайте для каждого

подробный план действий, направленных на благополучное решение возникшей проблемы. Этот план должен предусматривать успешное разрешение ситуации и учитывать возможные варианты поведения каждого из участников ситуации.

Ситуация: Ваши родители или близкие друзья, которых вы очень любите и отношения между которыми хотели бы сохранить, постоянно ссорятся друг с другом, причем каждый из них считает себя правым и находит веские аргументы для того, чтобы обвинять другого в недобром (неуважительном, непорядочном, нечестном и т.д.) отношении к себе. Дело зашло уже слишком далеко, их ссоры не прекращаются и грозят распадом семьи (или соответственно прекращением дружбы).

**Упражнение 4.** На развитие умения планировать свою деятельность. Задания включают в себя несколько упражнений, связанных с составлением оптимальных планов организации деятельности, рассчитанных на то, чтобы за короткое время выполнить как можно больше дел и с наилучшим качеством.

А. Вы учитесь в школе. Сегодня – вторник. В школе были уроки литературы, географии, биологии, математики и истории. Обычно вы берете с собой в школу учебники по всем предметам. Завтра, в среду, также будет урок биологии, к которому необходимо подготовиться сегодня. Для этого потребуется примерно 30 мин. Остальные два урока завтра – иностранный язык и физика. В целом на их подготовку дома необходимо примерно полтора часа. Однако для выполнения задания по языку вам необходима книга, которую можно взять только в библиотеке. Она работает до 16 ч, и для того, чтобы получить нужную книгу, потребуется около получаса. Ехать из школы домой вам придется на автобусе, который находится в пути окало 40 мин. Уроки в школе сегодня закончены в 13 ч 50 мин. С 14 до 15 ч в автобусе довольно много свободных мест и можно сидеть. Задания по языку и физике, которые необходимо приготовить на завтра, – письменные. Кроме всех дел, связанных с подготовкой домашних заданий, вам сегодня также необходимо успеть пообедать дома (на это обычно уходит около 40

мин), сходить и решить один вопрос с товарищем, который живет в соседнем доме (на это нужно еще 30 мин), сходить в магазин и сделать необходимые покупки (на это требуется около 45 мин) и успеть посмотреть фильм по телевизору. Он начинается в 19 ч и идет примерно полтора часа. Наконец, после возвращения родителей с работы (они приходят домой примерно в 18 ч) могут возникнуть непредвиденные домашние дела, на выполнение которых желательно оставить от 30 до 40 мин, такое же время необходимо отвести для ужина, который в семье начинается ровно в 20 ч 30 мин. Родители требуют, чтобы все дела были выполнены до ужина и чтобы никто на ужин не опаздывал.

Составьте план ваших действий на сегодня таким образом, чтобы все условия были выполнены. План должен содержать перечень последовательно выполняемых дел и время, которое потребуется на их выполнение.

Б. Допустим, что в течение 10 дней с начала мая вам предстоит сдать два экзамена (по математике и истории) и написать контрольную работу по физике. Сегодня – 1 мая. Экзамен по математике, устный и письменный одновременно (два теоретических вопроса и задача), состоится 3 мая, экзамен по истории – 6 мая, а контрольная работа по физике – 11 мая. Ни к одному из экзаменов и к контрольной работе вы еще не готовы, и для того, чтобы их сдать хорошо, придется работать все эти дни.

Для хорошей подготовки к экзамену по физике требуется следующее:

1. Повторить теоретический материал по учебнику и порешать задачи. Однако у вас нет собственного учебника по физике и сейчас вы работаете по учебнику, принадлежащему товарищу по классу, который также должен писать контрольную работу в этот же день. Необходимо будет вернуть ему учебник не позднее 7 мая.

2. Вспомнить решения всех задач по физике – и здесь без дополнительных консультаций вам не обойтись. В школе кон-

сультации по физике назначены на 5 мая и 10 мая. Самая важная из этих консультаций должна состояться 10 мая.

История – это тот предмет, который вам придется сдавать на вступительных экзаменах в университет (допустим, что вы выбрали исторический факультет). Хорошая подготовка к нему требует следующего.

1. Отличного знания всего программного материала (содержания учебника).

2. Знания и соответственно чтения дополнительной литературы. На все это вам нужно как минимум два с половиной дня.

3. На 4 мая назначена консультация по истории. Если пойти на нее, то можно узнать о том, как настроен учитель и как подготовлены к этому экзамену другие ребята. Однако никаких новых знаний на этой консультации не получишь. Если остаться дома, то можно использовать это время для дополнительной самостоятельной подготовки к экзамену.

Хорошая сдача экзамена по математике требует вспомнить весь пройденный теоретический материал, а также принципы решения тех задач, которые могут встретиться на экзамене.

Как распределить время по дням для подготовки к экзаменам и контрольной работе? Как лучше организовать ежедневную работу по подготовке к сессии?

В. Составьте развернутый, расписанный по часам и минутам, план работы на ближайшие 2-3 будничных дня, когда вам предстоит в течение дня сделать очень многое и когда у вас будет явно не хватать времени для того, чтобы со всем успешно справиться.

*Возможные оптимальные решения задач А и В этого упражнения:* А. 14.00-14.30 – чтение учебника по биологии в автобусе по пути домой. 14.30-15.10 – обед дома. 15.10-15.30 – взять книгу в библиотеке. 15.10-16.15 – покупки в магазине. 16.15-17.15 – подготовка уроков по языку и по физике. 17.45-18.15 – визит к товарищу. 18.15-19.00 – время на дополнительные дела по дому. 19.00-20.30 – просмотр телефильма.

Б. 1 мая – работа над содержанием учебника по физике. Обратить особое внимание на материал, необходимый для реше-

ния задач. Вечер – определение того минимума материала, который необходимо повторить по учебнику математики. 2 мая – практическая подготовка к экзамену по математике. Решение задач с одновременным повторением нужного теоретического материала. 3 мая – начало подготовки к экзамену по истории, составление перечня тем, вопросов, которые необходимо повторить. 4 мая – активная подготовка к экзамену по истории (самостоятельно). 5 мая – посещение дополнительных занятий и консультации по физике (при условии, что это не помешает подготовке к экзамену по истории). 6 мая – работа над учебником по физике. 7-8 мая – работа над решением задач по физике. 10 мая – повторение всех материалов и посещение консультации по физике.

**Упражнение 5**. Выработка умения изменять образ действий с учетом обстоятельств.

А. Как вы поведете себя (будете действовать) в следующих ситуациях?

1. Вы договорились встретиться в определенном месте и в определенное время с человеком, но чувствуете, что опоздаете на встречу.

2. В ситуации 1 вы поменялись ролями. Теперь вы ждете человека, который опаздывает на встречу с вами, а ждать его вы уже не можете, необходимо уходить по срочному делу.

3. Вы долгое время пытаетесь что-то сделать, но у вас ничего не получается.

4. Вы наблюдаете за тем, как кто-то безуспешно пытается решить проблему, устал и нервничает, у вас возникло ощущение, что в таком состоянии он вряд ли справится с данной проблемой.

5. Вы долго пытаетесь убедить человека в чем-то, но это вам не удается.

Б. Что вы сделаете, если:

1. Оказались в незнакомом месте города, ищете нужный адрес, но не можете его отыскать.

2. К вам на улице пристает нетрезвый человек.

3. Кто-то над вами шутит, смеется.

4. Вы ожидали со стороны какого-то человека теплый прием, а встретили холодный.

5. Ваше поведение зависит от настроения. Нередко настроение бывает не самым лучшим, вследствие чего вы невольно начинаете придираться к окружающим и портите отношения с ними.

*Возможные решения задач А и Б:* А. 1. Каким-то образом постараюсь предупредить этого человека об опоздании и обязательно сообщу ему точно, в какое время меня ждать. Если предупредить невозможно, то обязательно, даже с опозданием, приду на встречу, чтобы удостовериться в том, что этот человек меня уже не ждет. Если он ушел, не дождавшись, то постараюсь как можно скорее после этого связаться с ним и извиниться за опоздание. Сделаю это, если застану его на месте. 2. Уйду, если оставаться дальше будет невозможно. Постараюсь сделать так, чтобы кто-нибудь на месте нашей запланированной встречи мог сказать данному человеку, что я его не дождался и вынужден был уйти по срочному делу, что я его потом найду. Впоследствии я лично свяжусь с этим человеком и, не дожидаясь объяснений с его стороны, извинюсь за то, что не смог дождаться его. 3. Прекращу свои действия, попытаюсь проанализировать и понять, почему дело не идет так, как хотелось бы. Не приступлю к повторению попыток до тех пор, пока окончательно не пойму, в чем же дело. Если осознаю, что в данный момент времени бесполезно предпринимать дальнейшие попытки решить возникшую проблему, то на время оставлю их и займусь другим делом. 4. Постараюсь воспользоваться удобным для этого моментом и отвлечь его внимание от решения проблемы. Затем сделаю все возможное для того, чтобы человек успокоился. После этого посоветую ему сделать то же самое, что сказано выше относительно меня самого в п. 3. Прекращу попытки это делать. Сменю тему разговора. Затем, оставшись один, проанализирую, почему мне не удалось его убедить. Намечу план дальнейших действий и, вновь приступив к разговору с данным человеком, постараюсь строго следовать этому плану, не повторять прежние свои ошибки.

Б. 1. Возможные способы поведения: посмотреть, нет ли с собой чего-либо такого, что может помочь решить проблему; обратиться за помощью к прохожему; зайти в ближайший дом, в ближайшую квартиру, извиниться и спросить адрес; позвонить из телефона-автомата кому-либо, кто мог бы помочь; вернуться в то место, где можно было бы получить нужную информацию. 2. Отвечу серьезно на его вопросы, если они мне покажутся достаточно серьезными; молча постараюсь дать ему понять, что не хотел бы продолжать с ним разговор. Если это не помогает, то отойду от него подальше. Если он ведет себя оскорбительно и мешает окружающим, то приму соответствующие меры: от убеждения, обращения за помощью к стражам порядка, окружающим людям, до принуждения (в рамках существующих законов), если ничто другое не помогает. 3. Дам понять, что не обижаюсь, постараюсь шутить вместе с ним, похвалю его за чувство юмора. 4. Не обижусь и постараюсь понять, в чем дело. Может быть, дело в том, что мои ожидания были неправильными и я неправомерно решил, что данный человек хорошо относится ко мне. Может быть, в момент приема он сам был в плохом настроении и это сказалось на его поведении. Может быть, я сам своими действиями спровоцировал подобную реакцию с его стороны. Подумаю, проверю на практике правдоподобность подобных объяснений и не успокоюсь до тех пор, пока не найду удовлетворительный ответ на вопрос. 5. Заставляю себя по возможности сдерживаться. Постараюсь меньше разговаривать с людьми, когда у меня плохое настроение. Буду искать и сознательно применять различные приемы, рассчитанные на изменение своего поведения в лучшую сторону.

Как развивать **творческое мышление?** Творческое мышление может быть и теоретическим, и практическим. Теоретическое творческое мышление проявляется, в частности, в способности человека выдвигать новые, оригинальные гипотезы, разрабатывать теории, предлагать нетривиальные решения различных проблем и т.п. Практическое творческое мышление также заключается в нахождении оригинальных решений практических вопросов, а также в способности человека находить

практический выход из самых разнообразных жизненных ситуаций.

Существуют психологические признаки, отличающие человека с творческим мышлением от человека нетворческого. Это – новизна и эффективность предлагаемых решений, наличие многих вариантов решения одних и тех же проблем, отсутствие стандартных решений и стремление находить новые.

Есть данные, свидетельствующие о том, что способность к творческому мышлению отчасти наследуется. Но есть и не менее убедительные факты, говорящие о том, что тип мышления может измениться, если человек постоянно стремится к решению творческих задач и вырабатывает определенные, связанные с этим умения и навыки.

Подобный опыт должен быть достаточно систематическим и связанным с теми видами деятельности, к которым относится развивающееся творческое мышление. Если, например, это – математическое мышление, то, развивая его творческий потенциал, человек должен как можно больше решать разнообразные математические задачи. У человека, рассчитывающего на развитие своего творческого мышления, должна быть выработана установка на принципиальный отказ от уже известных решений.

Для развития творческого мышления очень важно научиться видеть и анализировать свои ошибки в решении задач, сравнивать ход собственных интеллектуальных рассуждений с рассуждениями других, перенимая лучшие образцы интеллектуальной деятельности.

Подлинно творческий человек – это человек, постоянно мотивированный на достижение успеха и мало обеспокоенный возможной неудачей. Скорее наоборот: неудачи его мотивируют, подстегивают на увеличение усилий, направленных на поиск решения. Он доводит начатое дело до конца, не останавливается на полпути, не довольствуется достигнутым.

Творческое мышление обычно проявляется в нескольких видах деятельности. Нередко, например, люди, способные в математике и физике, проявляют свои таланты в искусстве, а люди, способные в искусстве, – в литературном творчестве.

Из этого следуют две важные рекомендации по развитию творческих способностей.

1. Обязательно заниматься разными видами творческой деятельности, формируя у себя разнообразные умения и навыки.

2. В каждом виде деятельности, в каждом деле стремиться к успеху.

Творческий человек должен развивать у себя как минимум три вида мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое. Как развивать репродуктивное воспроизводящее мышление? Основной путь развития репродуктивного мышления – решение разного рода задач, рассуждения, действия в уме. Не усвоив достаточно хорошо уже выработанные другими способы мышления в той или иной области, вряд ли возможно подняться до уровня подлинного творчества.

**Как развивать наглядно-действенное мышление?** Этот вид мышления проявляется в умении решать практические задачи, когда человек предпринимает практические действия, рассчитанные на то, чтобы изменить ситуацию нужным образом и решить возникшую проблему. Это особый вид мышления, и встречается он довольно редко. У человека с развитым практическим мышлением должен быть большой жизненный опыт, включающий умение ориентироваться в самых сложных жизненных ситуациях, а также высокий уровень развития репродуктивного творческого мышления. Последнее необходимо, если возникла новая ситуация, а прежние, привычные способы ее разрешения не годятся. Человек, обладающий высокоразвитым практическим мышлением, должен уметь предвидеть возможный ход будущих событий, усиливать положительные и предупреждать отрицательные следствия принимаемых решений и предпринимаемых действий, использовать все имеющиеся средства для решения проблемы. Как правило, такой человек действует быстро и точно для достижения намеченной цели. Наглядно-действенное, или практическое, мышление представляется поэтому одним из самых сложных видов интеллектуальной деятельности человека, включающей в себя умственные и практические, конкретные и теоретические, диагностические и прогностические действия и операции.

Основные рекомендации по развитию наглядно-действенного мышления сводятся к следующему.

1. Стремиться приобрести разносторонний жизненный опыт.

2. Как можно чаще включаться в такие жизненные ситуации, где возникают оперативные задачи, требующие активных, согласованных умственных и практических действий.

3. Стремиться находить различные способы решения возникающих практических задач.

4. Правильно оценивать возможные шансы на успех, а также вероятные последствия принятия и реализации того или иного решения.

5. Внимательно наблюдать за тем, как подобные задачи решаются другими людьми, и усваивать их положительный опыт.

6. Всеми возможными способами развивать сложные, координированные движения руками, выполняя те операции и действия, которые могут понадобиться при решении разных практических задач.

**Как развивать наглядно-образное мышление?** Наглядно-образное мышление проявляется в способности человека решать практические задачи, действуя не с предметами, а с их идеализированными или материализованными (в рисунках, схемах, чертежах и т.п.) образами.

В школе имеются большие возможности для развития наглядно-образного мышления, и в первую очередь они связаны с уроками географии, истории, черчения, рисования, труда – словом, со всеми предметами, где учебный материал представляется в наглядной, знаково-материализованной форме. Поэтому специальных рекомендаций или упражнений по развитию образного мышления мы давать не будем и посоветуем только обратить особое внимание на решение разнообразных задач, связанных с указанными учебными предметами. Заметим только, что успехи в тех видах деятельности, которые включают знания и умения, касающиеся соответствующих предметов, невозможны без высокоразвитого наглядно-образного мышления. Как развивать словесно-логическое мышление? Способности есть составная часть всякого умения. Больше всего внимания

психологи уделяют развитию словесно-логического мышления. И это справедливо, так как данный вид мышления играет ключевую роль в жизни современных людей и в тех сложных видах деятельности, которыми они занимаются. Например, практически почти все результаты творческой работы представляются в виде устных высказываний, описаний, текстов и являются продуктами словесно-логического мышления.

В школе словесно-логическое мышление хорошо развивается на занятиях математикой, логикой, другими предметами, где имеются задачи, решаемые при помощи рассуждений. Главное в совершенствовании словесно-логического мышления заключается в том, чтобы научиться правильно подбирать слова, точно выражать свои мысли. Данный вид мышления поэтому неплохо развивается в публичных выступлениях людей, при составлении и написании ими разного рода текстов, особенно таких, которые являются результатом творческой работы их создателей. В этой связи специальные упражнения, направленные на развитие словесно-логического мышления, могут быть следующими.

1. Определение понятий.

2. Использование понятий, в том числе:

– замена в высказываниях общих слов-понятий другими, синонимичными или близкими им по смыслу;

– выявление сходства и различия в понятиях;

– подбор нужных слов-понятий для устных и письменных высказываний.

3. Краткие, точные и образные формулировки различных мыслей.

4. Формулирование гипотез.

5. Словесные обоснования и доказательства гипотез. Описания многих упражнений можно найти в учебно-развивающих книгах по языку и логике. Советуем чаще пользоваться ими для развития своего словесно-логического мышления.

**Специальные способности.** Специальных способностей, наверное, столько, сколько видов деятельности, которыми человек может заниматься. Но среди этих видов деятельности есть особенно сложные и вместе с тем достаточно распростра-

ненные. Успешно ими заниматься человек может лишь при условии, что у него есть природные задатки к развитию соответствующих способностей и если такие способности постоянно развиваются. Речь идет о научной, конструктивно-технической, художественно-творческой, организаторской и других видах деятельности.

Кроме того, в рамках каждого вида деятельности человека есть подвиды, требующие также особых способностей. Например, научная деятельность может быть связана с занятиями естественными науками (математикой, физикой, биологией и др.), общественными (история, философия, экономика, право и др.), гуманитарными (антропология, педагогика, психология и др.). Творческая деятельность в области техники может касаться создания различных машин, в том числе таких сложных, как ЭВМ, космические аппараты, средства связи, транспорт и т.п.

Еще больше различных частных специализаций в художественном творчестве: литература, искусство, театр, кино, телевидение и др. Все эти в общем-то разные виды человеческой деятельности требуют наличия у человека высокоразвитых специальных способностей.

Есть некоторые общие условия, следуя которым можно с успехом развивать такие способности. Рассмотрим их.

Условие 1. Должен присутствовать и поддерживаться устойчивый интерес к систематическим и напряженным занятиям соответствующим видом деятельности. Без такого интереса никакие способности развиваться не будут, так как не будет должной мотивации.

Интерес – основное условие, порождающее у человека желание заниматься данным видом деятельности и обеспечивающее развитие у него нужных специальных способностей. Сам по себе интерес не возникает на пустом месте, а появляется и развивается в процессе активных занятий соответствующим видом деятельности.

Условие 2. Развивать способности можно только при наличии твердого характера, силы воли и желания преодолевать трудности. Эти трудности могут быть обусловлены и отсутствием у человека нужных задатков. Тогда ему придется при-

ложить немало усилий для того, чтобы развить у себя соответствующие способности.

Условие 3. Наличие элементарных общих задатков к занятиям данным видом деятельности.

Строго говоря, совсем без каких бы то ни было задатков специальные способности развивать невозможно. У человека обязательно должны быть хотя бы задатки общего характера, такие, например, как хорошая память и развитый интеллект.

Условие 4. Наличие работоспособности. Никакие иные способности при всех указанных выше и перечисленных ниже условиях не смогут нормально развиваться, если человек не умеет работать.

Условие 5. Должно присутствовать выраженное стремление, соответствующая мотивация овладеть данным видом деятельности.

Желание во что бы то ни стало добиться успеха именно в том виде деятельности, который выступает в качестве развивающего для соответствующих способностей, – важный фактор их становления. Такое желание проявляется, в частности, в стремлении превзойти окружающих людей, получить одобрение, похвалу, награду за успехи, добиться выдающихся результатов.

Условие 6. Постоянная неудовлетворенность достигнутыми результатами, сочетаемая со стремлением добиться большего.

Если человек вполне удовлетворен своими успехами и ни к чему большему не стремится, он, как правило, останавливается в своем развитии. Напротив, чувство неудовлетворенности стимулирует дальнейшее развитие.

Условие 7. Высокий уровень притязаний человека. Под уровнем притязаний в данном случае понимаются те достижения, на которые рассчитывает человек, исходя из собственной оценки своих возможностей и способностей. Чем выше уровень притязаний, тем сильнее стремление человека к успехам и, следовательно, тем быстрее будут развиваться у него нужные способности.

Условие 8. Вера в себя и в свои возможности.

Условие 9. Систематические занятия соответствующей деятельностью, развивающей нужные способности.

Условие 10. Стремление привносить творчество в решение поставленных задач, выбор наиболее сложных проблем. Это условие представляется важным для развития способностей потому, что задачи творческого характера и достаточно высокого уровня трудности эмоционально и интеллектуально привлекают людей гораздо больше, чем простые и рутинные задачи. Это связано, в частности, с тем, что творчество вызывает у человека повышенный интерес. В творческом процессе он открывает что-то новое для себя, в частности, собственные возможности и способности. В результате повышается его самооценка, в большей степени удовлетворяются социальные потребности.

Рассмотрим, исходя из сформулированных условий, пути оптимального развития некоторых наиболее важных специальных способностей человека: математических, лингвистических, технических, педагогических и организаторских.

Математические способности – широкое понятие, которое включает в себя знания из разных областей современной математики, а также умения и навыки по их практическому использованию.

Среди частных способностей, которые входят в структуру общих и специальных математических способностей, можно выделить умение определять математические понятия, математически точно формулировать мысль; строить гипотезы и логически непротиворечиво, последовательно их доказывать; видеть связи, существующие между математическими понятиями, утверждениями и той реальностью, которую эти знания отражают; находить различные решения одной и той же математической задачи; определять и на строгом математическом языке описывать количественные отношения, существующие среди явлений реальной действительности.

Такие частные способности можно развивать у многих людей, хотя, наверное, лишь у некоторых имеются особые задатки для достижения достаточно высокого уровня в этой области.

Лингвистические способности проявляются в знании языка и в развитости речи. В последнем случае можно выделить и отдельно рассмотреть способности, касающиеся устной и письменной речи, ее монологической и диалогической форм. Знание языка предполагает владение информацией, касающейся лекси-

ки, грамматики, морфологии, стилистики и многого другого, что относится к языку.

Владение устной речью включает в себя умения и навыки слушания, говорения, общения. Владение письменной речью содержит умение грамотно, стилистически правильно, образно и точно, с передачей всех возможных рациональных и эмоциональных оттенков в письменной форме излагать свою мысль. Монологическая речь связана с размышлениями про себя и с практикой устного изложения мыслей и чувств, а диалогическая – с умением правильно воспринимать через речь мысли и чувства других и передавать другим свои собственные мысли и чувства. Сюда же входят коммуникативные умения и навыки, связанные с поддержанием диалога или информационного обмена между людьми.

Для развития лингвистических способностей нужно много читать, общаться, составлять устные и письменные тексты, публичные выступления. Только в том случае вы хорошо овладеете устной речью, если научитесь понимать других, оценивать их реакции на собственные высказывания, точно и кратко выражать собственные переживания и мысли. Заметим, что для этого необходимо научиться пользоваться не только речью как таковой, но и так называемыми паралингвистическими компонентами общения – мимикой, жестами, пантомимикой.

Развитие технических способностей зависит от многих обстоятельств: от знания законов физики, свойств и способов обработки различных материалов, умения решать разнообразные технические задачи, пользоваться различными приборами, инструментами, машинами, составлять и читать чертежи, техническую документацию и т.п. Все эти знания и умения должны приобретаться с детства, и их формирование начинается обычно с освоения ребенком сложных предметных действий и выполнения операций с простейшими инструментами: ножницами, ножом, молотком, линейкой, отверткой и др.

Для развития технических способностей очень важно знать устройство и принципы работы различных приборов и машин, уметь их разбирать, собирать, ремонтировать, конструировать. Это и есть те основные виды деятельности, в активных занятиях которыми развиваются и совершенствуются технические способности.

Педагогические способности проявляются в знаниях педагогической теории и практики, а также педагогической психологии, в умении правильно обучать и воспитывать людей разного возраста, разного уровня психического развития, с теми или иными индивидуальными особенностями. Педагогические способности у человека обычно развиваются в детских играх, когда ребенок берет на себя роль взрослого – воспитателя, учителя или родителя, в школе в общении с товарищами и учителями, а также в семье – во взаимодействии с младшими братьями и сестрами.

Организаторские способности проявляются в умении человека налаживать успешную совместную работу людей над решением различных задач.

Первой психологической предпосылкой к развитию как педагогических, так и организаторских способностей является стремление быть лидером, руководить действиями других, оказывать на них психологическое влияние. Вторым важным условием становления данных способностей является развитое практическое мышление, которое, в частности, выражается в умении быстро находить оптимальные решения и наиболее удачные выходы из сложных ситуаций.

*Контрольные вопросы*

1. Что такое общие первичные и общие вторичные способности человека?
2. Что необходимо для полноценного развития способностей людей?
3. Каким советам необходимо следовать для того, чтобы у человека нормально развивались память, воображение, мышление и речь?
4. Какие специальные упражнения используются для того, чтобы совершенствовать свойства внимания?
5. Какие упражнения необходимы для активного развития воображения?
6. Что способствует общему развитию памяти человека?
7. С помощью каких упражнений можно развивать образную, слуховую и двигательную память?

8. Что значит развивать мышление человека? Какие возможности в этом плане имеются у человека?

9. Что такое теоретическое мышление? С помощью каких упражнений его можно практически развивать?

10. Каким образом можно и нужно развивать практическое мышление человека?

*Практические упражнения*

1. Проверьте, все ли вы делаете для того, чтобы у вас полноценно развивались общие элементарные способности.

2. Определите, следуете ли вы в жизни тем рекомендациям, которые касаются развития внимания, воображения, памяти, мышления и речи.

3. Еще раз внимательно прочтите рекомендации, относящиеся к развитию указанных в п. 2 познавательных процессов, и постарайтесь следовать им в течение дня. Если это удастся сделать, то постарайтесь учитывать эти рекомендации в течение следующей недели. Наконец, если и это у вас получится, то определите для себя следующий срок учета данных рекомендаций, равный примерно одному месяцу. Предварительно, до начала этого упражнения, обязательно проверьте (проведите психодиагностику) свое внимание, память, воображение, мышление и речь. Проведите повторную самодиагностику спустя месяц после начала этого упражнения для того, чтобы точно определить, что за это время изменилось в вашем внимании, памяти, воображении, мышлении и речи.

4. Выполните (с учетом рекомендаций, содержащихся в п. 3) серию специальных упражнений, направленных на развитие различных свойств внимания.

5. Выполните (с учетом рекомендаций, имеющихся в п. 3) серию специальных упражнений, направленных на развитие воображения.

6. Еще раз прочтите в тексте этого раздела наиболее общие рекомендации, касающиеся развития памяти, и воспользуйтесь ими начиная с данного момента времени в течение месяца, со-

знательно обращая внимание на то, как вы запоминаете и каким образом припоминаете имеющиеся в вашей памяти сведения.

7. Выполните серию специальных упражнений, содержащихся в этой главе и направленных на развитие образной, слуховой и двигательной памяти.

8. Выполните серию упражнений, связанных с развитием теоретического мышления.

9. Выполните серию специальных упражнений, направленных на развитие образного мышления.

10. Выполните серию упражнений, описанных в этой главе и связанных с развитием практического мышления.

## 6.4. Возрастные особенности развития предметно-практической сферы

Проблема соотношения способностей и возраста занимает в теории способностей особое место. В психическом развитии организм проходит через определенные периоды, называемые сенситивными, которые характеризуются особой чувствительностью организма к воздействию среды, наибольшей интенсивностью развития отдельных психических функций, повышенными возможностями развития психики в целом.

6.4.1. В **младшем** школьном возрасте *речь* детей достаточно хорошо развита, но встречаются некоторые внешние недостатки (заикание, картавость, неразборчивость и др.), которые с возрастом могут полностью исчезнуть.

Важной особенностью является *подражательность* взрослым, своим сверстникам, героям из кинофильмов. Это качество очень помогает детям в учении и способствует быстрому овладению умениями и навыками. Следует учесть, что младшие школьники, естественно, не обладают умениями и навыками учебной работы, умениями планировать, организовывать и осуществлять различные виды работы. Всему этому их надо настойчиво и терпеливо учить.

По отношению к современному ребенку порой неприменимы те мерки, которыми оценивались способности ребенка в прошлом. Его подлинные умственные способности шире и богаче, чем считалось ранее. Современными исследованиями установлено, что при создании определенных условий младшие школьники могут успешно усваивать абстрактный теоретический материал по математике и русскому языку. Учителю необходимо развивать зачатки теоретических рассуждений ребенка и наряду с конкретно-образным мышлением постепенно воспитывать простейшие приемы мышления отвлеченного.

У младших школьников довольно отчетливо обнаруживаются специфические умственные способности и одним из индикаторов этих способностей может быть восприятие, запоминание или обобщение материала из той или иной области знаний. При этом довольно отчетливо проявляются индивидуальные особенности в восприятии, запоминании, обобщении материала из разных областей знания. Одни быстрее воспринимают, точнее обобщают и лучше запоминают математические объекты и отношения, другие – словесный материал, третьи – увереннее себя чувствуют, когда имеют дело с наглядным материалом и т.д.

6.4.2. У детей **среднего** подросткового возраста быстро развиваются смысловая логическая память, понятийное мышление. При этом мышление подростка приобретает способность к гипотетико-дедуктивным рассуждениям, то есть способность строить умозаключения на основе выдвинутых гипотез. Подросток становится способным к умственным экспериментам, к мысленному решению задач на основе каких-либо предположений. Достигнутый в младшем школьном возрасте уровень развития мышления позволяет подростку успешно и систематически изучать основы наук. Содержание изучаемых предметов и логика построения учебных курсов требуют нового характера усвоения знаний, опоры на самостоятельное мышление, необходима способность абстрагировать и обобщать, сравнивать, рассуждать, делать выводы, доказывать.

Основной особенностью предметно-практической сферы подростка является нарастающая с каждым годом способность к абстрактному мышлению, изменение отношения между конкретно-образным и абстрактным мышлением в пользу последнего. При этом конкретно-образные (наглядные) компоненты мышления не регрессируют, не исчезают, а сохраняются и развиваются, продолжая играть существенную роль в общей структуре мышления (например, развиваются способность к конкретизации, способности к иллюстрированию, раскрытию содержания понятий в конкретных образах и представлениях).

Для подростка характерно заметное развитие критичности мышления. Он не склонен слепо полагаться только на авторитет учителя или учебника, он стремится иметь собственное мнение, свои взгляды и суждения. Важной особенностью рассматриваемого возраста является развитие способности активно, самостоятельно, творчески мыслить. Как говорят психологи, подростковый возраст сенситивен (благоприятен) для развития такой способности. Поэтому следует всячески стимулировать самостоятельное творческое мышление подростков, для чего полезно почаще ставить их перед необходимостью самостоятельно сравнивать различные объекты, находить в них сходное и различное, делать обобщения и выводы.

Именно в подростковом возрасте под влиянием учебно-воспитательного процесса школы и внешкольных учреждений начинают формироваться и ярко проявляться способности подростков к тем или иным видам деятельности. Конечно, проявление способностей наблюдается и в младшем школьном возрасте и даже в дошкольном, но по-настоящему начинают они развиваться именно в подростковом возрасте. Это объясняется тем, что именно в подростковом возрасте возникают глубокие, действенные, устойчивые интересы. В первую очередь начинают ярко проявляться музыкальные, художественно-изобразительные, литературно-творческие способности и способность к изучению языков. Формируются также и математические, конструктивно-технические способности.

6.4.3. В **юношеском** возрасте развитие интеллекта тесно связано с развитием творческих способностей, предполагающих не просто усвоение информации, а проявление интеллектуальной инициативы и создание чего-то нового. В старших классах школьники овладевают рядом умений, составляющих основу общих способностей: умение выделять существенные признаки и четко их излагать, умения обобщать на высоком уровне, переносить знания и способы действий в различные ситуации (однотипные ситуации, новые нестандартные, производственные и др.). В целом повышается эвристический потенциал старших подростков.

Продолжается развитие познавательной самостоятельности как составляющей предметно-практической сферы: умения самостоятельно переходить от одного этапа деятельности к другому (от принятия учебной задачи к ее решению, от постановки учебной проблемы к определению адекватных учебных действий, от действий реализации к самоконтролю и самооценке процесса и результатов деятельности). Формируются умения овладения не только приемами логики и решения различных задач привычными способами, но и умения искать свои наиболее рациональные пути решения нестандартных задач.

Движущими силами развития способностей в этом возрасте являются постоянно воспроизводящееся противоречие между ранее сформированными знаниями, способами действий, эвристическим потенциалом и новыми проблемами, новыми изменившимися условиями деятельности.

*Вопросы и задания*

Рассмотреть со словарем соотношение понятий: способности, умения, талант, гениальность, одаренность.

Предложите средства развития у школьников способности быстро читать.

Назовите средства развития способностей в процессе изучения предмета, который вы намереваетесь преподавать. Какие это способности?

Как осуществить индивидуальный подход в развитии способностей у детей с различным уровнем общего развития?

*Литература:* 2; 3; 5; 9; 22; 57; 59; 67; 94; 104; 117; 120; 135, 140.

## Глава 7. ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ СФЕРА

### 7.1. Понятие «экзистенциальная сфера»

В «Педагогике школы» – учебном пособии для студентов, написанном рядом авторов под редакцией Г.И. Щукиной, говорится, что есть две науки: социалистическая и буржуазная педагогика, между которыми существуют серьезные противоречия. Вопрос: если педагогика – наука, то почему их две? Что же не нравилось в буржуазной педагогике советским ученым?

«Буржуазная педагогика... рассматривает воспитание как процесс, в котором происходит самовыражение неповторимой индивидуальности человека, развивающейся в силу ... присущих ей и только ей возможностей ... Воспитательный процесс, по утверждению современной буржуазной педагогики, не имеет никакого иного назначения, кроме того, чтобы предоставить условия для самовыражения этой неповторимой индивидуальности».[19] Выходит, советская педагогика была против идей экзистенциализма. Что это за идеи? Остановимся на них более подробно. Проанализируем основные труды зарубежных и отечественных философов, посвященных проблемам экзистенциализма.

#### 7.1.1. Сущность экзистенциальной сферы: философский аспект[20]

Для того чтобы понять сущность экзистенциальной сферы, необходимо обратиться к философскому наследию, а именно к

[19] Педагогика школы /Под ред. Г.И. Щукиной. - М., 1977.

[20] Раздел 7.1.1. написан совместно с А.В. Шершневой.

философскому направлению, получившему название «экзистенциализм».

Экзистенциализм (от позднелатинского exsistentia – существование), или философия существования, – направление в философии иррационализма, возникшее в начале XX века в России, Германии, Франции и других странах. Тип философствования, который культивировал экзистенциализм, был необычным для того времени. Это заключалось в том, что его представители не пытались проникнуть в методологические тайны науки, раскрыть природу искусства, морали, религии, предложить новые глобальные философско-исторические конструкции. В центр внимания «философия жизни» поставила **индивидуальные смысложизненные вопросы** (вины и ответственности, решения и выбора, отношения человека к своему призванию и смерти) и проявила интерес к проблематике науки, морали, религии, философии истории в той мере, в какой она соприкасалась с этими вопросами[21].

В настоящее время различают три формы экзистенциализма:

1) экзистенциальная онтология Хайдеггера (Sein und Zeit, 1927), основной вопрос которой – о смысле бытия; 2) экзистенциальное озарение К.Ясперса (Philosopie, 1932), который отклоняет вопрос о смысле бытия как неразрешимый и сосредоточивает свое внимание на уяснении способа бытия человеческой экзистенции и ее отношения к (божественной) трансценденции; 3) экзистенция Ж.-П.Сартра, который впервые ввел это название как термин (L'Etre et le neant, 1943). Его философия – это самостоятельное преобразование взглядов Хайдеггера в своего рода субъективную метафизику[22].

Экзистенциализм возник накануне Первой мировой войны в России (Шестов, Бердяев), после Первой мировой войны – в Германии (Хайдеггер, Ясперс, Бубер) в ответ на девальвацию прогрессистки оптимистических концепций как альтернатива и

---

[21] *Соловьев Э.Ю.* Экзистенциализм: Прошлое толкует нас // Очерки по истории философии и культуры. М., 1991. С. 286.

[22] Философский энциклопедический словарь. М., 1998. С. 532.

противостояние **историцизму**. Надо отметить, что в данном случае под историцизмом подразумевается не представление К. Маркса об эволюции общества, а «**общий стиль мышления,** характерный для популярных и расхожих толкований исторического процесса, утвердившихся на Западе к концу XIX столетия»[23].

Согласно такому стилю мышления, историцизм представляет собой оформленный культ истории, где история мыслилась как «особая личность, которая пользуется человеком как средством для достижения своих целей»[24]. При этом цели являются либо заведомо благими, соответствующими глубинным нравственным запросам нашего существа, либо сверхморальными. В результате чего в этот период социально-философские доктрины представляют собой ответ на вопрос: в чем состоит скрытый гуманистический план истории и какие запросы она предъявляет личности? Ответом было то, что история в конечном счете не может потребовать от личности чего-то антигуманного (или вообще не предоставить ей никакого основательного и воодушевляющего жизненного задания). История сама знает, куда ей идти. Ее поступательное движение всегда является прогрессивным и осуществляется по принципу «от менее качественного к более качественному». Что ни делается в ходе истории, все, в конце концов, способствует прогрессу развития человечества; отдельные люди не могут нести ответственность за ее ход (в конечном итоге – и за свои действия). «Рано или поздно» история исправит все ошибки людей. Таким образом, история, эта «особая личность», уподобляется Провидению, которое выражает себя в твердых, безальтернативных, обладающих надежным обеспечением требованиях целесообразности. Способ существования этой «особой личности» отличается от способа бытия человеческого индивида. Ей чужды негарантированность человеческого существования, обреченность, не-

[23] *Элиаде М.* Космос и история. М., 1987. С. 202-207.

[24] *Маркс К., Энгельс Ф.* Собр. соч. Т. 1. С. 102.

уверенность, зависимость от эмпирических фактов и обстоятельств. Такой ответ превратился в догму. В результате чего историческое действие становится чем-то «одно-мотивным» с повседневной борьбой за экономическое выживание, подчиняется тому же самому стремлению не отстать, не оказаться в числе неудачников. В результате чего людям не следует задумываться над тем, несут ли они ответственность за ход истории, а следует задумываться над тем, как бы не отстать от прогресса. По Гегелю, человеческая история с самого начала выступает «как замкнутая финалистически детерминированная разумная система»[25]. Ее характерными чертами являются:

1) финалистский детерминизм;

2) идея провиденческой (разумной) необходимости;

3) стремление оправдать зло, несправедливость и насилие в качестве действенных орудий прогресса;

4) истолкование настоящего как полной истины прошлого и презрительно-ироническое отношение к проблеме упущенных и нереализованных возможностей[26].

Таким образом, история не только персонифицируется и антропоморфизируется, но и обожествляется, в результате чего в начале XX в. возникает культ истории как последней формы и стадии в развитии концепции бога, имманентному миру. Задача выявления скрытого плана, которому подчиняется совокупное историческое движение, постепенно подчиняла себе всю нравственно-социальную проблематику. Но «… мировая война 1914-1918 годов опрокинула искусственные модели исторического процесса, обнаружила, что все они … были лишь гуманистическими фикциями истории, либеральная интеллигенция почувствовала себя так, словно ее лишили мировоззрения»[27]. Первая мировая война поразила мыслящего европейца не столько своими жертвами, сколько очевидной бессмысленно-

[25] *Гулыга А.В.* Гегель. М., 1970. С. 163.

[26] См.: *Соловьев Э.Ю.* Указ. соч. С. 353.

[27] Там же. С. 290.

стью этих жертв: они не укладывались ни в одну из возможных конструкций исторического вызова. Приверженец либерального историзма должен был бы сказать, что война 1914-1918 гг. вообще не является историческим событием, что в этом пункте история перестает быть историей, изменяет своему понятию.

К. Ясперс, однако, полагает, что эта мировая война была первым собственно историческим событием нового времени и что восприятие истории людьми есть модель истинного восприятия истории как таковой. Впервые люди поняли фундаментальную истину – осознали, что историческому процессу нет до них никакого дела: сам по себе он не содержит гарантий гуманности. Поэтому бессмысленным стало искать в истории свое предназначение, рассматривать себя как ее вечного данника.

Историзм обнаружил свою антигуманность по отношению к человечеству и свою бесперспективность. Однако еще более непонятной и жуткой, чем сама война, была легкость, с которой ее забыли. Западное общество 20-х годов «походило на невротика, который делает все возможное, чтобы изгладить, вытеснить сознание перенесенной душевной травмы. Вся интеллектуальная изобретательность была направлена на то, чтобы избавиться от необходимости исторического самоотчета»[28]. Послевоенное поколение вместе с сознанием исторической перспективы утратило также и устойчивые убеждения, что делало людей легкой добычей моды и пропаганды. В результате послевоенного кризиса (особенно глубокого в Германии, потерпевшей поражение в войне) наблюдалось патологическое изменение массового сознания. В это время писатели, историки, публицисты снова и снова возвращаются к разъяснению того, как на почве нигилизма могут развиться опасные формы легковерия, превращающие массу в игрушку реакционных сил.

Однако никто и ничто уже не был в состоянии вернуть философии истории ее прежнее значение, предложить такое развитие традиционного историзма, которое позволило бы концеп-

[28] *Соловьев Э.Ю.* Указ. соч. С. 291.

туально освоить войну и послевоенный кризис, ответить на вызов, брошенный европейской цивилизации войной, революциями. Для философской атмосферы того периода, в которой возник экзистенциализм, характерны отступления на задний план методологически-теоретико-познавательной проблематики (Дильтей), обращение к объекту (Гусерль), возрождение метафизики (Гартман) и идея философской антропологии (Шелер).

Экзистенциализм стал альтернативой историзму и ознаменовал собой возврат к человеку, к проблеме его индивидуального бытия, поставив в центр внимания индивидуальные смысложизненные вопросы. Главным *предметом* исследования экзистенциализма является бытие индивидуального человеческого субъекта[29]. П.С. Гуревич определяет бытие человека как специфический способ его уникального, неповторимого существования. Сама человеческая жизнь с ее незаменимостью, многообразием ее проявлений образует особую реальность, которую невозможно выразить, передать сугубо научными или логическими средствами. Это необыкновенный и автономный мир[30]. Нечто изначальное в онтологическом плане в человеческом бытии видит А.Ф. Зотов[31].

Человеческое бытие в представлении религиозного крыла экзистенциализма (Хайдеггер, Ясперс, Кьеркегор) связано с общим мировым принципом. Христианская антропология, взятая философами жизни за основу, определяет человека как существо телесно-душевно-духовное и раскрывается как учение о человеке-творце, носящем образ и подобие творца мира. Причем Бог мыслится как реально существующая личность, как Первая Истина, как Всемогущий и Вездесущий Творец всего, открывающийся вере и в опыте верных. Как писал Серафим Роуз в книге «Человек против Бога»: «Бог – высшая цель всего

---

[29] Lagarde A. La philosophie de l' Absurde. Paris, 1987. P. 702.

[30] См.: *Гуревич П.С.* Философская антропология. М., 1987. С.160.

[31] См.: *Зотов А.Ф., Мельвиль Ю.К.* Западная философия XX века. М., 1998. С. 16.

творения, и Сам, в отличие от своего творения, является целью себя самого; все сотворенное существует относительно Него и в зависимости от Него, который только один ни от чего, кроме себя, не зависит. Он сотворил мир, чтобы тот наслаждался Им, и все, что в мире есть, ориентировано на эту цель, которой, однако, человек может и не достичь, если неправильно воспользуется своей свободой». Согласно этой идее, человек сам является *творцом* и призвал к творческому соучастию в деле творца. По словам Н.А. Бердяева, «человек есть прежде всего существо творческое»[32]. Другая идея – это идея о том, что человек есть образ и подобие Божье, Божья идея, *Божий замысел*. И всей своей жизнью он должен отвечать на этот замысел. Самый первый, примитивный смысл существования православие видит в том, чтобы быть самим собой, возвышаясь до преобразования себя в «образ и подобие Божье» – это путь, по которому надо идти. Всякий иной путь христианство рассматривает как потерю себя и извращение своей личности.

Все философы-экзистенциалисты, а представители религиозного крыла в бóльшей степени, привлекали внимание к таким важнейшим фактам человеческого бытия, как любовь, творчество, смерть. Вся жизнь христианина мыслилась как путь любви к тому, кто сам есть любовь. Как говорил Н.А. Бердяев, любить себя – это любить и почитать в себе образ Божий. «Личность невозможна без любви и жертвы, без выхода к другому, другу, любимому. Закупоренная в себе личность разрушается»[33]. Человек есть существо и социальное, и духовное. Он принадлежит двум мирам. «В человеке пересекаются все круги бытия»[34]. Учение Н.А. Бердяева о человеке – это прежде всего учение о личности, которая не является продуктом рождения, а является продуктом Божественного творчества, то есть творится Богом.

---

[32] *Бердяев Н.А.* О назначении человека. М., 1993. С. 25.

[33] Там же. С. 64.

[34] Там же. С. 55.

Как свободное существо, человек, согласно Н.А. Бердяеву, есть не только исполнитель законов добра, но и творец новых ценностей, и он призван быть творцом новых ценностей, где мир ценностей есть мир подвижный и творимый. Человек свободен в смысле творческого соучастия в деле Божьем, в смысле творчества добра и в смысле творчества новых ценностей. Надчеловеческого и вне человеческого идеального добра не существует, как не существует идеальных и вечных ценностей. Есть только динамика творческих даров и творческих ценностей, и в этой динамике продолжается миротворение, – делает вывод Н.А. Бердяев. Что касается вопроса о подлинном бытии и его смысле, то Н.А. Бердяев придерживается такого мнения, что в предметном, вещном, объектном мире смысла нет. Смысл раскрывается из человека, из его активности и означает открытие человекоподобности бытия. Внечеловеческое идеальное бытие бессмысленно. А это значит, что *смысл* открывается в духе, а не в предмете, не в вещи, не в природе, только в духе бытие человечно. Этика Н.А. Бердяева основана на бытии, а не на норме, она предпочитает жизнь закону. Согласно такой этике, конкретное событие, живое существо ставится выше всякой отвлеченной идеи, в том числе и идеи добра. «Суббота для человека, а не человек для Субботы», где «суббота» и есть отвлеченное добро, идея, норма, закон. Христианство же не знает нравственных норм, отвлеченных, обязательных для всех и всегда. Поэтому всякая нравственная задача для христианина – это неповторимо индивидуальная задача, а не механическое исполнение нормы. В этом случае всякий нравственный акт должен быть основан на бесконечном внимании к человеку, от которого он исходит, и к человеку, на которого он направлен.

Евангельская этика искупления и благодати Н.А. Бердяева оказывается, таким образом, прямо противоположной формуле И. Канта, а именно: нельзя поступать так, чтобы это стало максимой поведения для всех и всегда, **поступать надо только индивидуально**, и всякий другой человек может поступить иначе. Общеобязательность в данном случае заключается лишь

в том, чтобы каждый поступал неповторимо индивидуально и всегда имел перед собой живого человека, конкретную личность, а не отвлеченное добро. Руководствоваться в своих нравственных актах любовью к добру, а не к человеку и значит, согласно Н.А. Бердяеву, практиковать этику, противоположную христианской, значит быть фарисеем и законником.

Таким образом, в основе всей философии Н.А. Бердяева лежит утверждение, что ***мир есть часть человека***, а не человек – часть мира. Отсюда специфичность философии – видеть мир *из* человека и «неверно сказать, что бытию, понятому объективно, принадлежит примат над человеком, наоборот, *человеку принадлежит примат над бытием*, ибо бытие раскрывается только *в* человеке, *из* человека, *через* человека. И только тогда раскрывается дух. Бытие, которое не есть дух, которое «вовне», а не «внутри» есть тирания натурализма»[35]. *Человек* у Бердяева *бытийственен*, так как бытие находится в человеке и человек находится в бытии, но и само *бытие человечно*, и только потому человек может раскрыть смысл, соизмеримый с собой, со своими постижениями.

О том, что человеческое бытие нельзя рассматривать только в рамках его социального измерения, говорил Ф. Ницше. Этот философ, по мнению Р. Штейнера, пытался постигать мир из полноты целого, из полноты человеческого существа, а для этого к миру восприятий как одной стороны мира ему нужно было присовокупить нечто, исходящее из внутреннего существа души. Душа испытывает голод по тому содержанию, что должен был дать ей мир, и не может насытить этот голод, потому что воспринимаемый ею мир не дает ей полного насыщения[36]. Повсюду в мировой культуре, во всей истории человечества Ф. Ницше искал элементы того, что помогло бы ему преодолеть это невыносимое внутреннее страдание, которое он испытывал

---

[35] *Бердяев Н.А.* Указ соч. С. 25.

[36] См.: *Штейнер Р.* Антропософия: корни духовного познания и плоды жизни // Человек и соцокультурная среда. М., 1992. С. 17.

от общения с миром. Человеку нужно, пишет Ф. Ницше, устремление ввысь, в мир, который может поднять его над страданием бытия[37]. Современный человек вызывал у Ф. Ницше отрыжку, современную эпоху он обозначал как эпоху dJcadanc'a, в которой господствуют ценности dJcadanc'a, т. е. такие ценности, в какие современное человечество вкладывает максимум желательного для себя. Говоря об эпохе dJcadanc'a, Ф. Ницше приводит его формулу: преобладание чувств неудовольствия над чувствами удовольствия. Причину он видит в душевном голоде. По мнению философа, человек должен найти или произвести в себе нечто, что возвышает его над реальным существованием. Он пришел к убеждению, что человек не должен оставаться человеком, иначе он опустошит себя, захлебнется в страдании. Человеку суждено стать сверхчеловеком, а именно человекобогом. Нападая на христианство, он, в сущности, отвергает только морального Бога. Христианство, по словам Ф. Ницше, навязывает жизни воображаемый смысл, мешает открыть его подлинный смысл. Всякая Церковь есть камень, наваленный на гроб человекобога; она стремится силой помешать его воскрешению[38]. Единственную истину, которой должен быть верен человек, Ницше находит на земле; именно на земле человек должен жить и совершать дело своего спасения. На самом деле единственным божеством, утверждает Ф. Ницше, является мир. Чтобы причаститься к его божественности, достаточно сказать ему «да». Не молить, не благословлять, и вся земля станет обиталищем человекобогов[39]. По мнению Ф. Ницше, сказать «да» земле означает сказать «да» братской любви, истине, реальной жизни, а также своим страданиям. Принять одновременно все – значит господствовать над всем. Ф. Ницше призывал *не* веровать, а *действовать*, прежде всего

[37] См.: *Ницше Ф.* По ту сторону добра и зла //Собр. соч.: В 2 т. М., 1990. Т. 2. С. 657.

[38] См.: *Ницше Ф.* Указ. соч. С. 657.

[39] См. там же. С. 289.

многого *не делать, быть* иначе. Высмеивая веру в «мир иной», он говорил о том, что перенося центр тяжести в ничто, этот центр тяжести вообще отнимается у жизни. Этим самым Ницше предостерегает людей от веры, ориентированной на иллюзорное будущее, предлагает перестать жить будущим и начать жить настоящим. Как только человек перестает верить в бога и жизнь вечную, он, по мнению Ф.Ницше, становится ответственным за все то, что существует, за все то, что, будучи рождено в муках, обречено страдать всю жизнь. Каждый человек, делает вывод Ф. Ницше, вынужден находиться в своем бытии, прожить свою жизнь, принять ее такой, какая она есть и этим возвыситься над нею и над самим собой.

Таким образом, Ф. Ницше, как и Н.А. Бердяев, возвестил XX век, в начале которого в панораме философских течений появилось новое направление – экзистенциализм, который обращал предельное внимание на уникальность человеческого бытия.

Сёрен Кьеркегор сосредоточивал свое внимание на вопросе о человеческом существовании и проповедовал «неуместность» философии как чистой теории абсолютного духа для существующей деятельности и для реального существования человека. Проблему человеческого бытия С. Кьеркегор раскрывает через феномен страдания. По его мнению, человек сам отвечает за свое существование, хотя это и сопряжено для него с безмерным страданием[40]. В книге «Страх и трепет» экзистенциальная категория страха обрела конструктивный характер. Он был первым, кто описал состояние неопределенного, расплывчатого беспокойства, которое не дает спастись ни в развлечениях, ни в повседневной суете, ни в работе, ни в игре. С. Кьеркегор определяет страдание как основной факт человеческого существования. По его мнению, каждый человек приговорен к страданию[41]. Страдание присуще каждому человеку, так как являясь

[40] См.: *Кьеркегор С.* Наслаждение и долг. М., 1993. С. 34.

[41] См. там же. С. 45.

существом духовным, он (человек) постоянно находится в критическом состоянии. С. Кьеркегор утверждает, что критическое состояние – естественное состояние человека[42]. Поскольку, по его мнению, бытие мира бессмысленно, то ответом на него должны быть страх и отчаяние. Однако самая очевидная причина человеческого страха видится у С. Кьеркегора в «опасности человека утратить самого себя»[43]. Решение проблемы сохранения человеческой цельности, обретения самого себя С. Кьеркегор видит **в идее выбора, выбора человеком самого себя, пути своего собственного развития, развития себя как личности, своего нравственного самосовершенствования**[44]. «Выбор высоко поднимает душу человека, сообщает ей тихое внутреннее довольство, сознание собственного достоинства, которые так же не покинут ее всецело»[45].

С. Кьеркегор выступает против всякой попытки опереться, сослаться на внешний мир, он не доверяет ответственному перед самим собой «внутреннему» то есть «эстетическому», и рекомендует, чтобы индивид полностью отдал себя на волю Бога. Спасение человека С. Кьеркегор видел в обретении веры, а ее утрату считал самым большим несчастьем и злом современной эпохи, так как без веры «не может быть ни самого человека, ни человеческих ценностей»[46]. Сёрен Кьеркегор считал, что накопление знаний и материальных благ еще ничего значат. В этом он видел не спасение, а распад личности. **По его мнению, не внешняя действительность должна определять человеческую жизнь, а внутренняя духовная жизнь и интенсивная душевная работа**. Поэтому главной задачей человека является воспитание и совершенствование своей личности в серьезной

[42] См. там же. С. 43.
[43] См. там же. С. 50.
[44] См.: *Кьеркегор С.* Страх и трепет. СПб., 1984. С. 240.
[45] Там же. С. 247.
[46] Там же. С. 373.

душевной работе, основанной на труде как призвании человека[47]. С. Кьеркегор провозглашает труд высшим мерилом человечности, высшим критерием жизни и деятельности, высшим смыслом человеческой жизни.

Эстетическая концепция Карла Ясперса во многом продолжает эстетику С. Кьеркегора. Это объясняется тем, что в философском отношении К. Ясперс находился под влиянием С. Кьеркегора. Экзистенциализм К. Ясперса исходит из пограничных ситуаций человека, в которых раскрывается безусловное, неминуемое, например, болезнь, вина, смерть. Основными категориями философии К. Ясперса являются свобода, историчность и коммуникация с другими людьми. Экзистенция, по К. Ясперсу, есть сознание индивида, направленное на рассмотрение самого себя. К. Ясперс признает абсурдность жизни. Человек у К. Ясперса понимает, что мир страшен, а он сам бессилен. Постигнуть бытие, по мнению К. Ясперса, можно не в завершении, а в крушении быта. Стоя на краю пропасти, человек стремится к освобождению и спасению. Спасение не может быть обретено ни в мгновенных радостях жизни, ни в безнадежности. Человеку, как считает К. Ясперс, чтобы быть самим собой, нужен мир, наполненный реальностью[48]. Современник К. Ясперса лишен такого мира и должен сам воссоздать его из свой собственной природы, стремиться к утверждению своей личности, отстаивать свое личное кредо. Самые широкие возможности раскрываются перед человеком, он может ухватиться за них – или погибнуть. Если он не стремится к утверждению своей личности, он увядает в повседневности. Истинный человек, по мнению К. Ясперса, не может допустить обращения с собой как с предметом: он должен осуществить свою свободу, свое бытие. Спасение К. Ясперс видит в стремлении к самобытности, в самоутверждении личности. Человек, по К. Ясперсу, всегда может больше, чем кто бы то ни было мог ожидать от

[47] См. там же. С. 370.

[48] См.: *Ясперс К.* Истоки истории и ее цель. М., 1991. С. 17.

него. Человек незавершен и незавершаем, и всегда открыт для будущего.

Основоположником экзистенциализма является Мартин Хайдеггер. В основу своей философской системы М. Хайдеггер положил анализ человеческого существования, и главной темой его философствования является вопрос от смысле бытия. Как заметил В.А. Подорога, М. Хайдеггер был прежде всего «философом бытия, но не человека»[49]. По словам самого философа, «бытие – это горизонт, внутри которого встречается сущее»[50]. Сущее он определяет как экзистенциал Dasein (буквально здесь – бытие) и которое служит обозначением бытия конкретного человека. Следует отметить, что автор книги «Бытие и время» избегает выражения человеческого бытия вообще, сконцентрировав свое внимание на бытии конкретного человека. М. Хайдеггер рассматривает человека как такой род сущего, который, непременно пребывая во времени, не является тем не менее полностью подвластным ему, не является потому, что по способу своего бытия он сам есть время, т. е. он сам есть история. Также и человеческое бытие, по Хайдеггеру, исторично, но не определяется историей общества и не зависит от этой истории. «Изначально исторично Dasein и только оно одно», – пишет философ[51]. Понимание человеческого бытия как первоисторической реальности, от которой заимствуют свою историчность все другие явления и процессы, возникающие как результат человеческой деятельности или вовлеченные в ее поле, получило название неоисторизма М. Хайдеггера.

Этим самым неоисторизм утверждает, что человек является историческим сам по себе, изначально и извечно, безотносительно к смене периодов историзма и эпох общественного развития. Напомним, что, согласно концепции историзма, единич-

---

[49] *Подорога В.А.* Фундаментальная антропология М. Хайдеггера // Буржуазная философская антропология XX века. М., 1986. С. 4.

[50] *Хайдеггер М.* Бытие и время. М., 1993. С. 31.

[51] Там же. С. 27.

ный индивид представляет собой персонаж во всемирно-исторической драме. Для М. Хайдеггера же драмой является жизнь каждого единичного индивида, независимо от того, вносит ли он какую-либо лепту во всемирно-историческое развитие или нет. Сыграть эту драму, свершить свою собственную историю, не выводящую ни из каких общественных тенденций, потребностей и коллизий – такова, согласно М. Хайдеггеру, подлинная миссия всякого явившегося на свет человеческого индивида. По своему содержанию собственная история Dasein неповторима, негенерализуема.

Выражение «здесь-бытие» подчеркивает, что человек включен в мировую историю, но тем не менее не сводим к ее стадиально-временному движению, описываемому той или иной теорией, и не предопределяется им. Не будучи в состоянии фактически вырваться из своей современности, как считает М. Хайдеггер, человек сохраняет внутреннюю независимость по отношению к ней и поэтому имеет возможность рассматривать ее отстраненно, как социокультурную местность, в которую он попал от рождения. Однако такая независимость, по мнению М. Хайдеггера, никогда не является полной и фактической. Таким образом, сознающий и реализующий себя индивид не предопределяется историческими обстоятельствами и все-таки зависит от них как от совокупности вероятностных процессов – это внутренние потенции, соотнесенные с внешними шансами. Вопрос о бытии М. Хайдеггер связывает со структурой экзистенции. Человек как он есть, в отличии от того, что о нем думают другие и кем он кажется самому себе и есть, по мнению философа, экзистенция («отношение сущего к бытию есть экзистенция»[52]). А.Ф. Зотов полагает, что экзистенция у М. Хайдеггера – «есть некая наполненность человеческого бытия конкретикой»[53]. Человек понимает себя не иначе, как исходя из соб-

[52] *Хайдеггер М.* Указ. соч. С. 31.

[53] *Зотов А.Ф., Мельвиль Ю.Л.* Западная философия XX века. М., 1998. С. 276.

ственной экзистенции. По мнению М. Хайдеггера, «Dasein может выбирать сам себя в своем бытии»[54].

Человек, таким образом, открывает собственную способность быть самим собою. **Человек сам решает, быть ему кем-то или не быть.** Он может также «потерять себя» или даже никогда себя не выбрать. Отсюда основное экзистенциальное требование человека М. Хайдеггер видит в том, чтобы быть самим собой, быть верным себе, выбрать себя самого.

Человеческое существование, пишет М.Хайдеггер, в книге «Бытие и время», имеет характер события. Быть событием непосредственно означает «быть самим собой», «осуществиться», «состояться», «обрести свою собственную самость». Отсюда и простые требования моральной проповеди М. Хайдеггера: «Пойми себя самого!», «Сбудься!», «Свершись!», «Осуществи свои собственные возможности!».

*Человек,* как это неоднократно подчеркивал Хайдеггер, отличается от всех других видов сущего (от вещей, средств, орудий, природных образований и процессов) так, что он в непереносном виде *модальностен*. Это значит, что он мог бы стать (и всегда еще может стать) иным, чем является в настоящий момент. Ему одному свойственно быть озабоченным своими нереализованными задатками, спрашивать, что он такое в возможности, страдать оттого, что он «не сбылся», «не состоялся», «не осуществился». Лишь на этой основе, утверждает Хайдеггер, могут развиться такие *модальные отношения*, как 1) обязанность по отношению к себе самому (именно в ней фундаментальная онтология видит первоисток всех других типов долженствования) и 2) внутреннее переживание необходимости или судьбоносности индивидуального существования (оно, по мнению Хайдеггера, образует ту почву, на которой вырастают затем все наши представления о биографии и истории).

Таким образом, Хайдеггер делает вывод, что человеческому индивиду, независимо от того, верит или не верит он в суще-

[54] *Хайдеггер М.* Указ. соч. С. 33.

ствование бога, изначально свойственно относиться к себе так, как если бы творец послал его в мир с уникальной, таинственной, досознательно воспринятой миссией, разгадке и выполнению которой необходимо посвятить жизнь. Такой фундаментально-онтологической ориентации в каждом человеке противостоит, согласно Хайдеггеру, противоположная тенденция – стремление осознавать себя как нечто ставшее, осуществленное, налично действительное. Соответственно он тяготеет к тому, чтобы интерпретировать (точнее, рекогносцировать) свою жизненную реальность под углом зрения самосохранения и выживания. На первом плане его сознания и мышления оказываются тем самым возможности, которые Хайдеггер называет «внешними», «случайными» и «эмпирическими». Это шансы жизненных успехов и поражений данного единичного индивида. В философии Хайдеггера они трактуются как определяемые ожиданиями, мнениями и оценками окружающих людей.

В отличие от М. Хайдеггера, А. Камю сосредоточивает свое внимание на проблеме смысла человеческой жизни, истории, индивидуального существования. Надо отметить, что в его творчестве человеческое бытие понимается как конечное, ограниченное рамками земного существования. Вопрос о смысле жизни А. Камю считает самым неотложным из всех вопросов, а вопрос о том, стоит или не стоит того, чтобы ее прожить он считает фундаментальным вопросом философии. Своей работой «Миф о Сизифе. Эссе об абсурде» философ анализирует причины социально-психологического кризиса, вызвавшего волну самоубийств в начале 50-х годов. Основную причину этого кризиса он видит в неправильном понимании базовой установки или типа человеческих ожиданий. Отчаяние, ведущее к осмысленному самоубийству, коренится, по его мнению, в крушении надежд, возлагаемых на историю. «Но кто доказал, что на историю можно положиться? История не сходна со счастливым концом, ибо нет бога, который бы так ее устро-

ил»[55]. Мир, в котором живет человек, по мнению А. Камю, абсурден. Как возникает чувство абсурда? Его порождает, по мнению А. Камю, ряд жизненных ситуаций, когда ощущение душевной пустоты (вакуума) становится непереносимым. «Подъем, трамвай, четыре часа в конторе или на заводе, обед, трамвай, четыре часа работы, ужин, сон; понедельник, вторник, среда, четверг, пятница, суббота, все в том же ритме – вот путь, по которому легко идти день за днем. Но однажды встает вопрос: «Зачем?». Все начинается с этой окрашенной недоумением скуки… Скука является результатом машинальной жизни, но она же приводит в движение сознание. Скука пробуждает его и провоцирует дальнейшее: либо бессознательное возвращение в привычную колею, либо окончательное пробуждение. А за пробуждением рано или поздно идут следствия: либо самоубийство, либо восстановление хода жизни»[56]. Таким образом, только благодаря скуке («тревоге»), имеющей в своей основе страх, по мнению А. Камю, обеспечивается действительное восхождение человека к достойному бытию. По словам П.С. Гуревича, только в «страхе» как основном понятии экзистенциалистов человек постигает себя как «существо тотально свободное. В активности этого бытия мир единственно и обретает смысл»[57]. Страх, по мнению экзистенциалистов, возникает с пониманием смертности человеческого существа, с ощущением временных границ и конечности человеческого существования. Для того чтобы преодолеть страх, человек вооружился надеждой на потусторонний мир. Ностальгия по Единому, стремление к Абсолюту выражают сущность человеческой драмы, заключает А. Камю. Но Человек у А. Камю лишен надежды, ему принадлежит мир, в котором он – единственный

[55] *Соловьев Э.Ю.* Прошлое толкует нас: Очерки по истории философии и культуры М., 1991. С. 312.

[56] *Камю А.* Миф о Сизифе. Эссе об абсурде: Сумерки богов. М., 1989. С. 230.

[57] *Гуревич П.С.* Философская антропология. М., 1997. С. 352.

хозяин. Драма жизни, по А. Камю, заключена в следующем: человек не может до конца понять мир, его уникальный смысл, смысл мира безмерно иррационален, но сам человек желает счастья и разумности; абсурд как осознание такого конфликта, рождается в этом столкновении между призванием человека, его желанием абсолюта и единства, и неразумным молчанием мира. А. Камю выводит таким образом три персонажа драмы: иррациональность мира, человеческая ностальгия и порожденный их встречей абсурд. Абсурд «не в человеке, не в мире, но в их совместном присутствии»[58]. Абсурд – это то, что объединяет человека и мир. Человеку, по мнению философа, необходимо научиться жить в этом абсурде. «Как жить?» – это еще один вопрос, который требует ответа. Прежде всего А. Камю предлагает отказаться от поисков превосходящего смысла мира, так как этот мир так и останется неизвестным и непостижимым для человека. Отрицая превосходящий смысл жизни, А. Камю отрицает только бога, но и является противником распространенной установки духа, которая объясняет мир, опираясь на принцип всеобщей разумности. По словам самого философа: «Отрицание и есть бог экзистенциалиста»[59]. Допуская существование бога или принципа всеобщей разумности, тем самым, как считает А. Камю, отрицают человеческий разум. С этим философ согласиться не может. Ведь человек у него отличается от вещного мира наличием разума, сознания. Но мир, лишенный руководящего принципа, мир бессмысленный, в конце концов, обнаруживает у А. Камю и смысл и основание. Для этого у А. Камю главным является подход: он предлагает осознать, что человеческий разум имеет пределы, что раскол между «полным желания умом и обманчивым миром», противоречия, возникающие в результате такого раскола, не устранены. Как выход он предлагает «жить и мыслить, несмотря на все терзания, чтобы

[58] *Камю А.* Указ. соч. С. 243.
[59] *Камю А.* Указ. соч. С. 250.

решить вопрос: принять их или отказаться»[60]. Осознав это, абсурдный человек может найти свои основания. Отказавшись, человек становится на путь приспособленчества, видит причины своих неудач вовне, а не в себе, а когда жизнь становится невыносимой, то, обвиняя всех и вся, кончает жизнь самоубийством. Но для А. Камю жить в такой вселенной означает безразличие к будущему и желание исчерпать все, что дано. Поэтому чем меньше в жизни видится смысла, тем больше имеется оснований для того, чтобы ее прожить.

Из абсурда А. Камю выводит три следствия, а именно: бунт, свобода и страсть. Под бунтом понимается постоянная данность человека самому себе, уверенность в подавляющей силе судьбы, но без смирения, это борьба интеллекта с превосходящей его реальностью. Человек, по мнению А. Камю, может решиться на бунт и продолжать жить, так как именно бунт придает жизни цену. Но человек также может согласиться с собственными пределами, совершив самоубийство.

Значительным событием в развитии философии экзистенциализма становится появление работы Ж.-П. Сартра «Экзистенциализм – это гуманизм» (1950 г.). В этой работе автор относит себя к экзистенциалистам-атеистам и «важнейшую задачу своей философии… видит в критике атеизма непоследовательно, который, нападая на религию, сам оказывается во внутренней зависимости от нее»[61]. Главной формой этого непоследовательного атеизма Ж.-П. Сартр считает веру в разумность самого бытия. Отрицая личного бога христианства, трансцендентного и потустороннего, непоследовательные атеисты «одновременно утверждают бога в качестве структуры и смысла этого посюстороннего мира, представляют последний в качестве богоустроенного, насквозь проникнутого благим (на человека рассчитанным) промыслом»[62]. Иначе говоря, «ничего на меняется,

[60] Там же. С. 257.

[61] *Соловьев Э.Ю.* Указ. соч. С. 314.

[62] Там же. С. 315.

если бога нет»[63]. Протестуя против идеи «разумности действительного», Ж.-П. Сартр определяет мир как «универсальное не то», как полное отсутствие чего-либо, соответствующего человеческим ожиданиям, образам, понятиям. Быть реальным, по словам Ж.-П. Сартра, – это значит оказываться чуждым сознанию, совершенно «случайным» (противоположным предполагаемой упорядоченности мира) и в пределе – абсурдным. Только такое понимание мира соответствует, как утверждает Ж.-П. Сартр, подлинному атеизму, последовательному убеждению в том, что бога не существует.

В его работе «Экзистенциализм – это гуманизм» Ж.-П. Сартр объясняет принципы экзистенциализма с позиции последовательного атеиста. Такого рода атеизм учит, что «если даже бога нет, то есть по крайней мере одно бытие, у которого существование предшествует сущности, бытие, которое существует прежде, чем его можно определить каким-нибудь понятием, и этим бытием является человек, или, по Хайдеггеру, человеческая реальность»[64]. Он согласен с убеждением, объединяющим всех экзистенциалистов, что существование предшествует сущности, т. е. нужно исходить из субъекта. Это означает, «что человек сначала существует, встречается, появляется в мире, и только потом он определяется»[65].

Согласно этому высказыванию, первоначально человек ничего собой не представляет, а становится таковым лишь впоследствии, причем таким человеком, каким он сделает себя сам. Но, по словам Ж.-П.Сартра, человек не только такой, каким себя представляет, но такой, каким он хочет стать. «И поскольку он представляет себя уже после того, как начинает существовать, и проявляет волю уже после того, как начинает существовать, и после этого порыва к существованию, то он есть лишь

---

[63] *Сартр Ж.-П.* Экзистенциализм — это гуманизм: Сумерки богов. М., 1989. С. 344.

[64] *Соловьев Э.Ю.* Указ. соч. С. 323.

[65] *Сартр Ж.-П.* Указ. соч. С. 323

то, что сам из себя сделал»[66]. Человек, по словам философа, – это существо, которое устремлено к будущему, он прежде всего проект, который переживается субъективно. Это есть, согласно Ж.-П.Сартру, первый принцип экзистенциализма.

Далее речь идет об ответственности. Человек у Ж.-П.Сартра ответственен за то, что он есть: «… экзистенциализм отдает каждому человеку во владение его бытие и возлагает на него полную ответственность за существование»[67]. Автор имеет в виду не только ответственность за индивидуальное бытие отдельного человека, но и ответственность за всех людей. Ответственность помогает понять, что скрывается у Ж.-П.Сартра за словами «тревога», «заброшенность, «отчаяние». Тревога всегда сопровождает человека в его решениях и поступках, поскольку человек никогда не может избежать чувства полной и глубокой ответственности за свои действия не только перед собой, но и перед всем человечеством. Такое чувство тревоги (в отличие от той тревоги, которая ведет к квиетизму, бездействию) составляет, по мнению Ж.-П.Сартра, условие действия, является частью самого действия, так как предполагает, что рассматривается множество различных возможностей, из которых надо выбрать одну.

Говоря о «заброшенности», Сартр имеет в виду одиночество человека в мире, где бога нет и ничто им не определяется. И если мир ни в чем не похож на бога и даже позволяет уповать, полагаться на него, то логическим следствием у Ж.-П. Сартра является отрицание за миром всякой способности воздействовать на человека, побуждать его, определять его поступки. Поэтому нет никаких моральных ценностей или предписаний, которые бы оправдывали поступки людей, кроме самих людей. Человек у Сартра абсолютно свободен в своем поведении (он осужден быть свободным, так как не сам себя создал) и в то же

[66] Там же.

[67] Там же.

время вынужден отвечать за все, что делает, даже за свои страсти.

Осуществляя свой индивидуальный выбор, «мы сами выбираем наше бытие»[68]. По мнению Ж.-П. Сартра, трус является трусом не вследствие своей физиологической организации, а потому, что сам себя сделал трусом своими поступками: «...трус делает себя трусом и герой делает себя героем. Для труса всегда есть возможность больше не быть трусом, а для героя – перестать быть героем»[69]. Таким образом, человек представляет собой не что иное, как совокупность своих поступков, как собственную жизнь. Поэтому человеку необходимо действовать и, по мнению философа, человек существует лишь настолько, насколько себя осуществляет. Из этого следует, что экзистенциализм определяет человека по делам, что судьба человека полагается в нем самом, что надежда лишь в его действиях, что действие является единственным, что позволяет человеку жить.

Что касается отчаяния, то оно означает, что следует принимать во внимание лишь то, что зависит от воли человека, или ту сумму вероятностей, которые делают возможным его действие. Этим самым Ж.-П. Сартр предлагал человеку жить и делать то, что в его силах делать, не питая иллюзий. Говоря о невозможности найти универсальную сущность, которая была бы человеческой природой, Ж.-П. Сартр говорит о существовании некой общности условий человеческого существования, под которым понимают совокупность априорных пределов, очерчивающих фундаментальную ситуацию в универсуме. Ее отличие от исторической ситуации, которая может испытывать изменения (например, человек может родиться рабом в языческом обществе, феодальным сеньором или пролетарием), Ж.-П. Сартр видит в том, что для человека «не изменяется лишь необходимость для него быть в мире, быть в нем за работой, быть в нем среди других и быть в нем смертным»[70].

---

[68] *Сартр Ж.-П.* Указ. соч. С. 331.

[69] Там же. С. 335.

[70] *Сартр Ж.-П.* Указ. соч. С. 336.

Одной из основных проблем работы философа является проблема выбора. Человек у Ж.-П. Сартра всегда сталкивается с проблемой выбора, который возможен лишь в одном направлении, но невозможно не выбирать. Даже в том случае, если человек ничего не выбирает, он тем самым все-таки выбирает. Одиночество человека в мире и отсутствие априорных ценностей ставят его перед необходимостью изобретения своего собственного закона, т. е. мы не можем решать a priori, что надо делать. Человек у Ж.-П. Сартра всегда находится лицом к лицу с меняющейся ситуацией, и выбор всегда остается выбором в ситуации. Другие не вправе судить о произвольности выбора. Поскольку человек не сотворен изначально, то он создает себя сам, выбирая мораль; а давление обстоятельств таково, что он не может не выбрать какой-нибудь определенной морали. Поэтому определить человека можно лишь в связи с его решением занять позицию.

Но, как утверждает философ, если о произвольности выбора судить нельзя, то о самом выборе можно. Так, можно судить, какой выбор основан на заблуждении, а какой – на истине. Однако, добавляет он, выбирать можно все, что угодно, если речь идет о свободе решать. Ликвидировав бога-отца, Ж.-П. Сартр этим самым лишил жизнь априорного смысла. Поэтому не кто иной, как сам человек должен изобретать ценности и принимать вещи такими, какими они есть. «Пока вы не живете своей жизнью, – пишет философ, – она ничего собой не представляет, вы сами должны придать ей смысл, а ценность есть не что иное, как этот выбираемый вами смысл»[71].

Называя свою работу «Экзистенциализм – это гуманизм», Ж.-П. Сартр в понимание гуманизма вкладывает несколько иное значение: теория гуманизма, рассматривающая человека как цель и высшую ценность, для философа абсурдна, так как это может привести к культу человечества (чаще – одного человека или общества), то есть к замкнутому гуманизму, а в конечном итоге – к фашизму. Такой гуманизм Ж.-П. Сартру не нужен. Сам он никогда не рассматривал человека как цель, пото-

[71] *Сартр Ж.-П.* Указ. соч. С. 342.

му что человек всегда незавершен. Человек и не может быть завершенным, так как находится постоянно вне самого себя, проектируя себя и теряя себя вовне, существуя лишь в преследовании трансцендентных целей. Нет никакого другого мира, заявляет Ж.-П. Сартр, помимо человеческого мира, мира человеческой субъективности. Эта связь конституирующей человека трансцендентности (в смысле выхода за свои пределы) и субъективности – в том смысле, что человек не замкнут в себе, а всегда присутствует в человеческом мире, – и есть то, что Ж.-П. Сартр называет экзистенциальным гуманизмом. Такой гуманизм напоминает человеку, что «нет другого законодателя, кроме него самого, в заброшенности он будет решать свою судьбу; поскольку мы показываем, что реализовать себя по-человечески человек может не путем погружения в самого себя, но в поиске цели вовне, которой может быть освобождение или еще какое-нибудь конкретное самоосуществление»[72].

***

Таким образом, экзистенциализм учит, что существование предшествует сущности. Что это означает? Что человек сначала появляется в мире, сначала существует, и только потом определяется его сущность. Человек первоначально ничего собой не представляет. Человеком он становится лишь впоследствии, причем таким человеком, каким он сделает себя сам. Человек не только такой, каким себя представляет, но и такой, каким он хочет стать. Он есть лишь то, что сам из себя сделает. Таков первый принцип экзистенциализма. Каждый должен решать сам, каким ему быть. Но, выбирая себя, мы выбираем всех людей. Действительно, нет ни одного нашего действия, которое, создавая из нас человека, каким мы хотели бы стать, не создавало бы в то же время образ человека, каким он должен быть. Каждый решает сам, как ему поступить. Если я сочту данный поступок благим, то именно я, а не кто-то другой, решаю, что этот поступок благой, а не злой. Но каждый должен сказать себе: дей-

[72] *Сартр Ж.-П.* Указ. соч. С.344.

ствительно ли я имею право действовать так, чтобы человечество брало пример с моих поступков?

Человек есть не что иное, как проект самого себя. Человек существует лишь настолько, насколько себя осуществляет. Он представляет собой, следовательно, не что иное, как совокупность своих поступков и не что иное, как собственную жизнь. «Отсюда понятно, – говорит Ж.П. Сартр, – почему наше учение внушает ужас некоторым людям. Ведь у них зачастую нет иного способа переносить собственную несостоятельность, как с помощью рассуждения: «Обстоятельства были против меня, я стою гораздо большего»... Но надо, чтобы люди поняли, что в счет идет только реальность».[73] Экзистенциализм определяет человека по его делам. Он включает мораль действия и решимости. Человек творит себя, выбирая мораль; а давление обстоятельств таково, что он не может не выбрать какой-нибудь определенной морали. Мы определяем человека лишь в связи с его решением занять позицию. Эти и другие положения философии экзистенциализма лежат в основе экзистенциальной педагогики.

### 7.1.2. Сущность экзистенциальной сферы: психолого-педагогический аспект

Экзистенциальная сфера характеризуется умением человека управлять своими физическими и психическими состояниями, умением удерживать их на должном уровне, гармонией чувств и поступков, слова и дела. Эта сфера помогает человеку вступать в определенные отношения с другими людьми (любить или ненавидеть, соперничать или сотрудничать и т.п.). Ориентации, под воздействием которых индивид вступает в отношения с миром, определяют суть его экзистенциальной сферы. Эта сфера выполняет функцию отбора идей и ценностных ориентаций.

Теперь, когда мы получили общее представление об экзистенциальной сфере, продолжим ее изучение на уровне отдельного взятого индивида и рассмотрим концепции Э. Фромма и

[73] *Сартр Ж.-П.* Указ. соч. С. 333.

Э. Берна – в тех их аспектах, которые касаются сущности рассматриваемой сферы.

**Э. Фромм.** Анализируя работы Э. Фромма, можно видеть, что ориентации человека – это источник и основа экзистенциальной сферы. «Не отрицание индивидуального, а утверждение своего истинно человеческого Я: вот высшие ценности гуманистической этики» (128, с. 15). Э. Фромм разграничивает неплодотворные и плодотворные ориентации. При этом он отмечает, что хотя в дидактических целях они рассматриваются раздельно, обычно у каждого человека имеются признаки всех или нескольких из этих ориентаций.

Неплодотворные ориентации. К ним Э. Фромм относит рецептивную, эксплуататорскую, стяжательскую, рыночную ориентации.

При **рецептивной** ориентации человеку представляется, что «источник всех благ» лежит вовне, и он считает, что единственный способ обрести желаемое – будь то нечто материальное или привязанность, любовь, знание, удовольствие – это получить его из внешнего источника. При такой ориентации отношение любви состоит в том, чтобы «быть любимым», а не в том, чтобы любить. Такова же ориентация и в сфере мышления: индивид ориентирован на восприятие идей, а не на их создание. Его первая мысль – найти кого-то другого, кто даст нужную информацию, вместо того, чтобы самому сделать хоть какое-то усилие. Все это заставляет таких людей быть слишком зависимыми от других: они делают что-то для других ради того, чтобы добиться их расположения.

**Эксплуататорская** ориентация, подобно рецептивной, имеет в качестве основной предпосылки ощущение, что источник всех благ находится вовне и ничего нельзя создать самому. Но человек с такой ориентацией, в отличие от предыдущей, ничего не надеется получить в дар, а отнимает у людей силой или хитростью. Так, любовь они проявляют к тем, кого они могут отнять или отбить: не склонны влюбляться в человека, не привязанного ни к кому. В сфере мышления такие люди не создают идей, а крадут их. Живут по принципу: «Краденый плод – самый сладкий».

**Стяжательская** ориентация совершенно отлична от рецептивного и эксплуататорского типов, сходных в том, что люди этих двух типов надеются получить вещи из внешнего мира. Данная ориентация дает людей, мало верящих в то, что они могут получить из внешнего мира что-то новое; их безопасность основывается на стяжательстве и экономии, а траты они воспринимают как угрозу. Их главная цель – приносить как можно больше в свой дом и как можно меньше из него отдавать. Любовь для них – это, по существу, обладание: сами они не дают любви, но стараются получить ее, завладевая «любимой (ым)». Человек держится за прошлое и предается воспоминаниям о прежних чувствах и переживаниях. Такие люди все знают, но они бесплодны и не способны к плодотворному мышлению. Их высшие ценности – порядок и безопасность; их девиз: «Нет ничего нового под солнцем». В отношении с другими людьми близость для них – угроза: или отстраненность, или обладание людьми – вот в чем безопасность. Стяжатель склонен к подозрительности и имеет особое чувство справедливости, выражаемое так: «Мое – это мое, а твое – это твое».

**Рыночная** ориентация развилась в качестве доминирующей только в современную эпоху. Чтобы понять ее природу, нужно принять во внимание экономическую функцию рынка в современном обществе, являющегося основой и главным условием ее (рыночной ориентации) развития у современного человека. Ориентацию, коренящуюся в восприятии себя как товара, а собственной ценности как меновой, Э. Фромм называет рыночной ориентацией. Принцип оценки и на личностном рынке, и на товарном один и тот же: на первом на продажу предлагаются личности, на втором – товары. Успех зависит в большой мере от того, насколько хорошо человек умеет «продать» себя на рынке, насколько хорошо он умеет подать себя, насколько привлекательна его «упаковка»; насколько он «бодр», «крепок», «энергичен», «надежен», «честолюбив»; к тому же важно, каково его семейное положение, знается ли он с нужными людьми и пр. Каждый должен предложить требуемый тип личности, который вне зависимости от его особенностей должен удовлетворять одному условию: пользоваться спросом.

Тот факт, что для успеха недостаточно обладать умением и умственным развитием для выполнения поставленной задачи, но нужно еще быть способным вступить в состязание со многими другими, формирует у человека определенную установку по отношению к самому себе. Если бы для достижения жизненных целей было достаточно полагаться на то, что ты знаешь и умеешь делать, самооценка была бы пропорциональна собственным способностям, то есть полезной собственной ценности; но поскольку успех зависит во многом от того, как ты умеешь продать свою личность, то ты воспринимаешь себя как товар, или, вернее, и как продавца, и как товар одновременно. Подобно вещи на товарном рынке, человек должен быть в моде – на личностном рынке. А чтобы быть в моде, ему нужно знать, какой вид личности пользуется повышенным спросом. Это знание в общем виде передается на протяжении всего процесса воспитания, от детского сада до совершеннолетия.

Таким образом, если человек вынужден неуклонно пробиваться к успеху и любая неудача являет жестокую угрозу его самооценке, то результатом будет чувство беспомощности, неуверенности и неполноценности. Если превратности рынка выступают мерилом ценности человека, чувства собственного достоинства и самоуважения разрушаются. Человек становится «я – то, чего изволите». Такая ситуация по необходимости окрашивает все человеческие отношения. Когда индивидуальным «Я» пренебрегают, отношения между людьми по необходимости становятся поверхностными, потому что в отношения вступают не сами люди, а взаимозаменяемые товары. Каждый знает, что чувствуют другие, потому что все в одной лодке: предоставленные самим себе, страшащиеся неудачи, жаждущие угодить; в этой борьбе не щадят и не ждут пощады.

«Поверхностный характер человеческих отношений побуждает многих надеяться, что они могут обрести глубину и силу чувств в индивидуальной любви. Но это иллюзия, – отмечает Э. Фромм, – ожидать, что одиночество человека с рыночной ориентацией можно излечить индивидуальной любовью» (130, с. 77). Мышление так же, как чувствование, определяется рыночной ориентацией. Мышление берет на себя функцию быстро схватывать ситуацию, чтобы иметь возможность успешно ею

манипулировать. При широком и эффективном образовании это ведет к высокому уровню сообразительности, но не разума. Для манипуляции необходимо знать лишь поверхностные свойства вещей, верхи. Истина, добываемая проникновением в сущность явления, становится вышедшим из употребления понятием. Такому мышлению свойственно оперирование категориями сравнения и количественного измерения, а не тщательный анализ того или иного феномена и его качеств. Наконец, этот тип мышления имеет глубокое влияние на нашу систему образования. От начальной до высшей школы цель обучения состоит в том, чтобы накопить как можно больше информации, главным образом, полезной для цели рынка. Студентам положено изучить столь многое, что у них едва ли остается время и силы думать. Не интерес к изучаемым предметам как таковым, а знание того, что повышает меновую стоимость – вот побудительный мотив получения более широкого образования.

Рецептивная, эксплуататорская и стяжательская ориентации имеют общее свойство: каждая из них представляет одну из форм человеческих установок, которая, доминируя в человеке, является специфичной для него и его характеризует. Рыночная же ориентация не развивает что-то, уже потенциально наличествующее в человеке: при ней развиваются те свойства, которые можно пустить на продажу. При этом рыночная личность свободна, свободна от всякой индивидуальности.

**Плодотворная** ориентация. Это установка, к которой способен каждый человек, не искалеченный ментально или эмоционально. Это реализация человеком присущих ему возможностей, использование им своих созидательных способностей. Хотя плодотворный человек может создавать материальные вещи, произведения искусства и системы мысли, но куда более важным предметом плодотворности является сам человек. В этом случае он может быть охарактеризован как деятельный, любящий, разумный, преданный, авторитетный, честный и настойчивый в своих поступках.

Нет человека, чья ориентация целиком плодотворна, и нет человека, полностью лишенного плодотворности. Но удельный вес плодотворной и неплодотворной ориентаций в характере каждого человека варьируется и определяется качеством не-

плодотворных ориентаций. Это качество зависит от того, какая из сторон (положительная или отрицательная) превалирует в той или иной ориентации. Рассмотрим эти стороны в каждой ориентации.

***Рецептивная ориентация***

| **Положительная сторона** | **Отрицательная сторона** |
|---|---|
| берущая | пассивная, безынициативная |
| ответственная | бездумная, бесхарактерная |
| почтительная | подчиненная |
| скромная | лишенная гордости |
| обаятельная..... | паразитическая |
| сговорчивая.. | беспринципная |
| социально приспособленная | рабская, лишенная уверенности в себе |
| идеалистичная | нереалистичная |
| восприимчивая | трусливая |
| вежливая | бесхребетная |
| оптимистичная | принимающая желаемое за должное |
| доверчивая | легковерная |
| нежная | сентиментальная |

***Эксплуататорская ориентация***

| **Положительная сторона** | **Отрицательная сторона** |
|---|---|
| активная | эксплуатирующая |
| способная взять инициативу | агрессивная |
| эгоцентричная, горделивая | самодовольная |
| импульсивная | безрассудная |
| уверенная в себе | высокомерная |
| пленяющая | обольщающая |

***Стяжательская ориентация***

| **Положительная сторона** | **Отрицательная сторона** |
|---|---|
| практичная | без воображения |
| экономная | жадная |
| осторожная | подозрительная |
| сдержанная | холодная |
| терпеливая | заторможенная |
| внимательная | тревожная |

| | |
|---|---|
| стойкая, упорная | упрямая |
| невозмутимая | ленивая |
| устойчивая к стрессу | инертная |
| аккуратная | педантичная |
| методичная | вязкая |
| преданная | собственническая |

***Рыночная ориентация***

| **Положительная сторона** | **Отрицательная сторона** |
|---|---|
| целеустремленная | пользующаяся случаем |
| готовая к обмену | непоследовательная |
| моложавая | ребячливая |
| устремленная вперед | не считающаяся с будущим или прошлым |
| свободомыслящая | без принципов и ценностей |
| общительная | неспособная к уединению |
| экспериментирующая | бесцельная |
| не догматичная | релятивистская |
| действенная | сверхактивная |
| любознательная | бестактная |
| понятливая | умничающая |
| контактная | неразборчивая |
| терпимая | безразличная |
| остроумная | глуповатая |
| щедрая | расточительная |

Каждую из этих черт можно представить превалирующей в данный момент у того или иного человека: многое зависит от того, насколько актуализирована плодотворная ориентация у этого же человека.

Рассмотрим **концептуальные положения Э. Берна (**15**),** касающиеся сущности экзистенциальной сферы. Отношение к жизни или жизненная позиция возникает у человека в глубоком детстве и сохраняется у большинства людей до старости. Эта позиция проявляется в отношении к себе, к людям, к обстоятельствам жизни и т.д. Для обозначения различных позиций Эрик Берн и его последователи ввели в психологию понятия

«принцы» и «лягушки». Рассмотрим специфические признаки людей, отражающие эти понятия.

Принцы чувствуют, что они уникальны, ни на кого не похожи, они такие, как есть, или «аутентичные». Аутентичность проявляется в том, что они не навязывают себя другим, они независимы, самостоятельны. Принцы не считают себя лучше или хуже других. Поэтому они не подгоняют себя под требования и нормы окружающих, но и других не переделывают под свои стандарты. Принцы никогда не претворяются, что знают все. Они могут что-то не знать, что-то не уметь. Впрочем, это не снижает их самооценки. Принцы – не ходячие идеалы, которые поступают только правильно. У них есть различные качества, только они не делят их на положительные и отрицательные. Считают, что у них нет «плохих» качеств – все это их достояние. Самое важное – принцы признают за собой определенные права, и точно такие же права признают за другими людьми. Они не стараются заставлять других людей поступать так, как хочется принцам, но и не допускают манипулирования собой.

Принцы ответственны. Они принимают ответственность на себя, когда это диктуется необходимостью, но не стараются решать проблемы вместо других людей; они позволяют другим нести ответственность за свои действия и за свою жизнь. Принцы не замыкаются на своих собственных проблемах, они вовлечены в жизнь общества. Они наслаждаются своими достижениями, но не чувствуют при этом вины и не завидуют достижениям других людей.

Теперь обратимся к лягушкам. Они живут в ощущении своей беспомощности и зависимости от окружающих. Большая часть лягушек жалуется всю жизнь на все, что угодно: «Никогда мне в этой жизни не везет!», «Всегда мне достается самый тяжелый класс!», «Честному человеку так трудно в этой стране!». Есть, однако, лягушки, которые вроде бы пытаются выбраться из своего болота. По крайней мере, они говорят окружающим, что они достаточно успешны. И все бы было хорошо, НО ... Внимание: это «НО» – характерный признак ля-

гушки. Когда вы слышите фразы такого типа: «Да я вот вчера целую ночь учил, и все вроде бы выучил, НО лег поздно ...», «Знаешь, я тебя люблю, НО ...», имейте в виду, что перед вами лягушка.

Лягушке всегда кто-то или что-то мешает жить, препятствует ее счастью. Это могут быть коварный друг, завистливые коллеги, дурной начальник, кошмарная погода, не то правительство, неудачное время и т.п. Впрочем, некоторые лягушки и не пытаются изображать успех и прямо признаются в бесцельности и ненужности, никчемности своего существования.

Для лягушки, в отличие от принца, характерно то, что она никогда «не живет» в настоящем. Лягушки «убивают время», ожидая будущего или вспоминая прошлое. Мысленно они в прошлом или будущем. При этом постоянно жалуются. Лягушки, обитающие в прошлом, жалуются под девизом «**Если бы только ...».** (Если бы только меня отдали в другую школу ... Если бы только я не женился на ней ... Если бы только мама не отговорила меня выйти замуж за ... Если бы только у меня были другие обстоятельства.) Лягушки, живущие в прошлом, непрерывно заняты подсчетом упущенных возможностей и обвиняют в этом либо окружающих, либо себя (А ведь, как хорошо могло бы получиться ...).

Лягушек, живущих в будущем, два вида. Первые жалуются под девизом «**Когда ...»** (Когда я, наконец, окончу эту проклятую школу ... Когда я найду подходящую работу ... Когда я выйду замуж ... Когда у меня будет много денег ...). Лягушки этого вида всю свою жизнь ждут от будущего избавления от своих актуальных проблем, причем избавления магического, для которого не надо прилагать никаких усилий (завтра будет лучше, чем вчера, надо только перетерпеть и вот когда ...). Так они и пережидают всю жизнь, перетерпливают, но не живут.

Лягушки второго вида жалуются под девизом «**А что, если ...»** (А что, если ребенка не примут в этот класс... А что, если он придет ко мне на урок ... А что, если я не выйду замуж ... А что, если он умрет раньше меня...). Таким лягушкам будущее пред-

ставляется черным и кошмарным. Ничего хорошего от него ждать нельзя. Поэтому ничего делать не надо и невозможно.

Все внимание лягушек настолько поглощено прошлым или будущим, что им просто некогда обратить внимание на настоящее и понять, что происходит с ними здесь и сейчас. В результате лягушки очень смутно ориентируются в происходящем, они не осознают свои проблемы в настоящем и не решают их. В результате единственный выход – кого-нибудь обвинить – себя или других. Поэтому лягушки постоянно совершают ошибки. Причем одни и те же, так как не могут проанализировать ни свой опыт, ни опыт других людей. Конечно, лягушку раздражает, что мир живет не по ее правилам, поэтому она пытается манипулировать людьми, заставить их делать то, что они не хотят делать, но, по ее представлениям, должны. Лягушки всегда во всем сомневаются – в своих правах, действиях. Поэтому постоянно сопротивляются всему новому. Они любят традиции, правила, запреты. Не любят самостоятельно принимать решения, делать ответственный выбор. Лягушка чрезмерно зависит от мнения других людей. Она постоянно озабочена тем, что подумают о ней окружающие. Совершенно не доверяет себе, своему мнению. Как же люди выбирают лягушачью позицию? Самое интересное, что они ее не выбирают, а в нее попадают. Никто не спрашивает желания, хотите вы или нет быть лягушкой. Все люди вырастают лягушками, без исключения, независимо от родителей, учителей и пр. Лягушками вырастают, а принцами **становятся.**

В начале жизни у ребенка формируется не умозаключение, а **отношение.** Многочисленные отношения, выработанные в детстве, не исчезают, а сохраняются всю жизнь. Первое, формируемое маленьким человеком отношение, – это отношение к себе.

Ребенок беспомощен. Он нуждается в получении положительных эмоций. Эти эмоции он получает за счет *поглаживания.* Однако сам он не может обеспечить *поглаживания.* Ему приходится прибегать не к *поглаживанию*, а к «пошлепыванию» – плачу и т.п. Какое в этом случае может быть выработа-

но отношение к себе? – Беспомощности, слабости, незначительности и пр. Подобное отношение вырабатывается **абсолютно у всех детей** (ребенок не может получать поглаживания самостоятельно). « Я ничего не могу... Все что я могу – это ждать заботы и ласки других людей».

Это **первое отношение к себе ребенка – «Я нехороший, плохой».** Другие люди – источники поглаживаний, выступают как «хорошие». Отсюда первая жизненная позиция (ориентация): «**Я – плохой, Ты – хороший».** (Я «–», ТЫ «+»). Это ориентация зеленой лягушки. С такой ориентацией люди могут прожить всю жизнь. Отсюда два варианта дальнейшего поведения **зеленой лягушки:** 1) полностью следовать отношению «Я – плохой». Девиз «Если бы...» или «Когда....» (***вы считаете меня плохим, так я и буду плохим);*** 2) противиться отношению «Я – плохой». (***когда я достигну цели, тогда стану человеком).*** Но независимо от вариантов поведения лягушка остается «плохой» до тех пор, пока не изменится ее позиция. Ребенок постоянно получает от взрослых подтверждение: «Ты – плохой».

– Я знаю лучше тебя...! (Я – хороший, Ты – плохой)

– Сколько раз я вам буду об этом говорить?! (Я – хороший, Ты – плохой)

– Я говорила, не делай этого... (Я – хорошая, Ты – плохая).

В записях в дневниках, в сообщениях учителей родителям также сквозит эта позиция.

В свою очередь дети играют в основную игру своей жизни – «Мое – лучше» – отсюда детское хвастовство. (У меня лучшая машинка! А у меня платье красивее! У меня самая красивая мама!).

Детский диалог:

– Я старше тебя!

– Нет, я старше!

– Я уже в школу пошел.

– А я уже окончил школу.

– Я в институте учусь.

– А я начальник.

– Я уже на пенсии.

– А я уже умер!

Во взрослом возрасте проявляется зависть: чужая жена, машина, дача лучше; стремление иметь что-то лучшее, чем у соседей.

**Зеленая лягушка –** это большей частью обычная посредственность (Ах, если бы я не...; Когда я, наконец... А, что если...) – живет или прошлым, или будущим, не в состоянии понять настоящее. Все дети – лягушки. Зеленая – не самый плохой вариант. Она доверяет учителю (Ты – хороший), он вызывает у нее уважение. Не всем детям везет стать зеленой лягушкой. Часть их на втором году жизни становятся «**серыми лягушками».**

Формируется позиция «**Я – плохой, Ты – плохой». (Я «–», ТЫ «–»).** Человек с такой позицией не живет, а проживает, проходит сквозь жизнь. «Что ни делай, все равно толку не будет. Так стоит ли стараться?!» С таким ребенком (человеком) трудно иметь дело, поскольку все окружающие для него – родители, учителя, руководители – «плохие», а таким людям нельзя доверять, ведь они – незначимые, от них не стоит ждать ничего положительного и потому научить ничему стоящему и хорошему они не могут.

Иную позицию принимают дети, которым судьба преподносит жестоких родителей. На втором и третьем году жизни они вырабатывают отношение «**Я – хороший, Ты – плохой». (Я «+», ТЫ «–») – позиция коричневой лягушки.** Каким образом это происходит? От взрослых не получишь поглаживания. Они – источник боли. Эта позиция во многом носит криминальный характер. Такие люди не могут извлечь положительный опыт из жизни. Во всем виноваты другие – «они», «все из-за них»

Все лягушачьи отношения основаны на чувствах. Поэтому, чтобы изменить их, необходимо обратить внимание на коррек-

цию эмоциональной сферы и развитие интеллектуальной, особенно на развитие саногенного мышления.

**Позиция «Я – хороший, Ты – хороший». (Я «+», ТЫ «+») – позиция принца (**по-русски «царевна-лягушка»)**.** Эта позиция – результат осознанного решения, опирающегося на собственный опыт и опыт других людей. Лягушки озабочены вопросом: «Почему?» (вопрос обращенный к судьбе: Почему мне всегда так не везет? Это, по сути, не вопрос, а жалоба). Принцы задают вопрос: «А почему бы и не...?» (исследовательский вопрос – конструктивен. Он направлен к условиям, а не к фатуму). Он означает: «Так у меня не получилось, а почему бы не попробовать по-другому?»

В четвертую позицию нельзя соскользнуть. В нее переходят. Этот переход не прост. Для того чтобы стать принцем, необходимо гораздо больше информации о самом себе, чем имеет обычная лягушка. Чтобы быть «хорошим», требуется обратить внимание на себя, на то, **что** делаешь, **как** делаешь и думаешь, **какие** решения о себе принял в раннем детстве и **почему** сейчас их придерживаешься. Невозможно заставить человека быть принцем. В принцы не загоняют, ими становятся самостоятельно. Принц – это результат осознанных решений, конечно, если развита интеллектуальная сфера. В целом позиция принца говорит о высоком уровне развития экзистенциальной сферы. Человек с позицией принца сам проектирует себя.

Родители и учителя могут только помочь ребенку стать принцем (создают базу «принцевости»), но решение о том, что он «хороший», принимает только сам ребенок. Создается эта база в том случае, когда ребенку всегда демонстрируют его удачи, показывают, что он что-то может, что он чего-то стоит. Мы все более склонны бранить, указывать, ругать, нежели хвалить, восхищаться, поддерживать. Вместе с тем трудно ожидать, что лягушка может воспитать принца.

Из теории Э. Берна видно, что мы чаще формируем отношение к другим, но практически никогда не формируем отношение к себе. Когда люди начинают над этим рассуждать, проис-

ходит сбрасывание лягушачьей кожи. Это сбрасывание произойдет, если будет развито саногенное мышление.

Итак, по Э. Берну, мы имеем четыре базовые позиции личности:

Я « – » ТЫ « + » (депрессивность).

Я « – » ТЫ « – » (безнадежность).

Я « + » ТЫ « – » (превосходство).

Я « + » ТЫ « + » (успех – позиция вполне здоровой личности).

В действительности встречаются люди, позиция которых недостаточно стабильна (перескакивают с одной позиции на другую) – это нестабильные, тревожные личности.

Таким образом, экзистенциальная сфера характеризуется умением человека управлять своими физическими и психическими состояниями, умением удерживать их на должном уровне, гармонией чувств и поступков, слова и дела. Эта сфера помогает человеку вступать в определенные отношения с другими людьми. Ориентации, посредством которых индивид вступает в отношения с миром, определяют суть его экзистенциальной сферы. Эта сфера выполняет функцию отбора идей, взглядов и ценностных ориентаций.

## 7.2. Цели формирования экзистенциальной сферы

Мы рассмотрели сущность экзистенциальной сферы и, естественно, возникает вопрос: какие качества, ориентации необходимо формировать и развивать у школьника? На этот вопрос проще ответить словами Л.Н. Толстого: «Одно из величайших заблуждений при суждениях о человеке в том, что мы называем, определяем человека умным, глупым, добрым, злым, сильным, слабым, а человек есть все: все возможности, есть текущее вещество ... Как бы хорошо написать художественное произведение, в котором было ясно высказать текучесть человека,

то, что он один и тот же, то злодей, то ангел, то мудрец, то идиот, то силач, то бессильнейшее существо»[74].

Продолжая мысль Толстого, можно утверждать, что нет человека с каким-либо одним качеством, одной ориентацией. У каждого из нас присутствуют элементы всех ориентаций. Что же воспитывать? Необходимо воспитывать наполненность каждой неплодотворной ориентации смыслом жизни и идеями плодотворной ориентации. В каждой ориентации необходимо раскрывать ее положительную сторону и пытаться развивать именно эту сторону. Полезно включить в цели развития раскрытие смысла жизни, поиск ответов на вопросы: каким быть, как жить, какие идеи исповедовать, во что верить, каким нормам следовать, на что ориентироваться. «Две вещи наполняют душу все новым и нарастающим удивлением и благоговением, тем чаще, чем продолжительнее мы размышляем о них, – звездное небо надо мной и моральный закон во мне», – писал И. Кант.

Хорошо усвоенным нормам свойственно уходить в подсознание – приобретать черты автоматизма и функционировать без размышлений и доказательств, как само собой разумеющемуся (В.П. Симонов). Самые высокие представления идеального порядка обнаруживают себя в поступке, во взаимодействии людей чуть ли не рефлекторно, когда их значение и источник едва осознаются. Но для этого прежде необходимо эти представления у школьника сформировать.

Среди целей развития этой сферы немаловажными являются:

– обеспечение развития позитивной Я-концепции и самоуважения;

– развитие способности уважения к себе и людям;

– формирование навыков социального взаимодействия;

– формирование признаков плодотворной ориентации;

– развитие способностей принца;

---

[74] *Толстой Л.Н.* Полн. собр. соч. М.; Л., 1959. Т. 53. С.185-187.

– изживание привычек и способов мышления и поведения лягушек.

## 7.3. Способы и условия формирования экзистенциальной сферы

У каждого ребенка должен накапливаться опыт социально полезного поведения, опыт жизни в условиях, формирующих элементы плодотворной ориентации, высоконравственные установки, которые позже не позволят ему вести себя непорядочно, бесчестно. Для этого необходима организация социально полезной деятельности (бойскауты и др.), работа над собой – «труд души» (В.А. Сухомлинский). Труд души, по Сухомлинскому, состоит в том, чтобы ребенок не просто ощущал некий эмоциональный дискомфорт при виде больного или несправедливо обиженного человека, не просто стремился к устранению этого тягостного для него самого «сопереживания», но приходил на помощь и переживал положительные эмоции, которые приносят успех действий, направленных на облегчение участи другого. В условиях школы полезно также рассматривать упражнения по формированию у детей способности к суждениям на основе принципа справедливости, еще лучше – решать так называемые дилеммы Л. Кольберга. Чтобы определить, на какой ступени морального развития находится индивид, Л. Кольберг проверял его реакции на гипотетические моральные дилеммы. В качестве иллюстрации приведем несколько наиболее известных дилемм Л. Кольберга (цит. по: 125).

**Дилемма Гайнца.** В одной из европейских стран женщина умирала от рака. Существовало единственное средство, которое, по мнению врачей, могло ее спасти. Это был препарат радия, незадолго до происходящего открытый аптекарем, живущим в том же городе. Приготовление лекарства стоило достаточно дорого самому аптекарю, но он просил за него в десять раз больше реальной стоимости. Платя 200 долларов за радий, он брал 2000 за небольшую дозу лекарства. Муж больной,

Гайнц, обошел всех своих знакомых, занимая у них деньги, но это составило лишь 1000 долларов, то есть половину требуемой суммы. Он рассказал аптекарю о том, что жена при смерти, и просил продать лекарство дешевле или отсрочить выплату денег. Аптекарь ответил отказом: «Я создал это лекарство и собираюсь делать из этого деньги». Гайнц, отчаявшись, взломал замок и влез в аптеку для того, чтобы достать лекарство для своей жены».

Вопрос: «Должен ли Гайнц делать это? Почему?» Возможны два варианта использования этой и других дилемм. Во-первых, они могут стать стимулом к началу дискуссии на моральную тему, а, во-вторых, в индивидуальной беседе служить диагностическим средством, при помощи которого измеряется уровень нравственного развития и степень развития экзистенциальной сферы.

К каждой дилемме необходимо разработать список вопросов, в соответствии с которыми строится обсуждение. По каждому вопросу дети приводят убедительные доводы «за» и «против». Так, по дилемме Гайнца рекомендуется обсуждать следующие вопросы. Было ли у Гайнца право или обязанность красть это лекарство? Если бы Гайнц не любил свою жену, должен ли тогда он красть лекарство для нее? Предположим, что в аналогичной ситуации находится не жена Гайнца, а совершенно чужой ему человек. Должен ли он в этом случае красть лекарство? Предположим, что при смерти его любимая собака, должен ли он красть лекарство для нее? Важно ли для человека сделать все, чтобы спасти жизнь другого человека? Воровство – это акт противозаконный. Является ли он одновременно безнравственным? Должны ли люди пытаться сделать все от них зависящее, чтобы соблюдать законы? За что Гайнц несет наибольшую ответственность? И т.п.

Анализ ответов полезно провести по следующим признакам: выбор, ценность, социальные роли и справедливость. Приведем пример ответов одного школьника.

**Выбор**. Действие, конечно, само по себе противозаконно. Но с позиций высокой нравственности и под давлением обстоятельств оно оправдано и разумно. Я бы тоже поступил так.

**Ценность.** В основе этого поступка лежит признание человеческой жизни как главной ценности.

**Распределение социальных ролей.** Случись такое с моим другом или просто знакомым, я бы, не задумываясь, сделал то же самое для них.

**Справедливость**. В данном случае справедливость на стороне Гайнца, ибо аптекарь осквернил высшую ценность – жизнь человека.

Использование моральных дилемм как средства развития экзистенциальной сферы, безусловно, продуктивно. По каждой дилемме можно определить ценностные ориентации человека. Дилеммы может создать любой учитель при условии, что каждая дилемма должна: 1) иметь отношение к реальной жизни школьников; 2) быть по возможности простой для понимания; 3) быть незаконченной; 4) включать два или более вопроса, наполненных нравственным содержанием; 5) предлагать на выбор учащимся варианты ответов, акцентируя внимание на главном вопросе: «Как должен вести себя центральный герой?» Для примера приведем дилеммы, подобранные нами на основе литературных произведений.

**Дилемма 1.** Альбер Камю в произведении «Падение» пишет: «Представьте себе ночной город, дождь. Молодой человек возвращается домой. Холодно. На уме только одно: «Добраться домой и согреться чашечкой чая, сидя перед камином». Но тут ему повстречалась молодая девушка, со слезами на глазах она шла навстречу. Молодой человек, отойдя от моста через реку, на котором повстречал девушку, вдруг слышит, как что-то упало в воду. Он обернулся, девушки уже не было. Первая мысль – «ринуться спасать, но холодно и к тому же меня здесь могло и не быть, никто не видел, что я проходил». Придя домой, он мучается, ему еще не одну неделю снилась эта девушка».

А как бы поступили вы?

**Дилемма 2.** Виктор Суворов, «Аквариум» (отрывок):

«Центр приказал разведчику вести наблюдение из окон гостиницы за домом напротив. Агент, снабженный фотоаппаратом, фиксирует все, что происходит у дома. Вдруг перед гостиницей останавливается машина его друга, тоже разведчика. В машине проститутка. Агент вынужден сделать выбор: сфотографировать своего товарища, и тогда его аннулируют как ненадежного, или сфотографировать, и тогда себя подставить, так как это могла быть проверка, а не случайное стечение обстоятельств».

А как бы поступили вы?

Такие дилеммы всегда порождают спор в классе, где каждый приводит свои доказательства, а это дает возможность в будущем сделать правильный выбор в жизненных ситуациях.

## 7.4. Возрастные особенности развития экзистенциальной сферы

7.4.1. В **младшем** школьном возрасте происходит осознание ребенком своих индивидуальных психических свойств путем обобщения результатов самонаблюдения. Под влиянием обучения происходят серьезные сдвиги в психическом развитии детей, в том числе и в сфере экзистенциальной.

В этом возрасте закладывается фундамент нравственного поведения, происходит усвоение моральных норм и правил поведения, начинают формироваться ценностные ориентации. Помимо собственного опыта дети пытаются анализировать опыт других людей. Уже многие нравственные поступки совершаются ими по собственной инициативе.

Для ребенка из всех измерений времени самым важным, а то и единственным, является настоящее, «сейчас». Ребенок слабо ощущает течение времени. Детская перспектива в прошлое невелика, все значимые переживания ребенка связаны с его ограниченным личным опытом. Будущее представляется ему только в самом общем виде.

7.4.2. В **подростковом** возрасте формируется социально-нравственная самооценка. Школьник стремится воспринять и усвоить нормы, ценности и способы поведения, которые существуют в мире взрослых и в их отношениях. Подростки стремятся к самостоятельности, к известной независимости, они очень чувствительны к оценкам взрослых, к умалению их достоинства, их прав. Отношение к ним как к «маленьким» их обижает и отталкивает от взрослых. У школьников этого возраста возникает критичность сознания, они видят недостатки в поведении, в деятельности взрослых, особенно пристрастно относятся к родным и учителям, подмечая все их промахи. Важной особенностью для их сознания является потребность в доказательствах, они ничего не хотят принимать на веру.

7.4.3. У **старших** школьников происходит бурное развитие экзистенциальной сферы. Для них характерны углубленный самоанализ, самооценка всех своих качеств, способностей, поиск ответа на самые сокровенные и сложные вопросы жизни: для чего я живу? в чем смысл жизни? каково мое место в жизни? что я могу? и т.д. Недаром это период жизни часто называют «философским». Все это вызывает у старшеклассников стремление к самовоспитанию, которым они охотно, однако не всегда умело занимаются, так что им требуется тактичная помощь учителя, взрослого.

Главное психологическое приобретение ранней юности – открытие своего внутреннего мира. Для ребенка единственной осознаваемой реальностью является внешний мир, куда он проецирует и свою фантазию. Вполне осознавая свои поступки, он еще не осознает собственных психических состояний. Если ребенок сердится, он объясняет это тем, что кто-то его обидел, если радуется, то этому тоже находятся объективные причины. Для юноши внешний, физический мир – только одна из возможностей субъективного опыта, средоточием которого является он сам. Это ощущение хорошо выразила 15-летняя девочка, которая на вопрос психолога: «Какая вещь кажется тебе наиболее реальной?» – ответила: «Я сама».

Открытие своего внутреннего мира – радостное и волнующее событие. Но оно вызывает и много тревожных, драматических переживаний. Внутреннее «Я» не совпадает с «внешним поведением», актуализируя проблему самоконтроля. «Я» в своем представлении – это два существа: «внешнее», что ли, и «внутреннее», – пишет десятиклассница. – «Внешнее» (его можно назвать, пожалуй, «оболочкой») обычно является проявлением внутреннего – внутреннее диктует свои решения, размышления, доводы. Но иногда «оболочка» вступает в жестокое единоборство с «внутренним» существом. К примеру, захочется «оболочке» пококетничать или поступить не как должно, а как хочется, а изнутри ей кричат: «Нет! Нет! Нельзя!» И как я рада, если «внутренняя» чаша весов перевешивает. «Внутреннему» существу больше доверяю!» [75].

До подросткового возраста отличия ребенка от других привлекает его внимание только в исключительных, конфликтных обстоятельствах. Его «Я» практически сводится к сумме его идентификаций с разными значимыми людьми. У подростка и юноши положение меняется. Ориентация одновременно на нескольких значимых других делает его психологическую ситуацию неопределенной, внутренне конфликтной. Бессознательное желание избавиться от прежних детских идентификаций активизирует его рефлексию, а также чувство своей особенности, непохожести на других. Сознание своей особенности, непохожести на других вызывает характерное для ранней юности чувство одиночества или страха одиночества.

Центральный психологический процесс здесь – это формирование **личной идентичности**, чувство индивидуальной самотождественности, преемственности и единства. Наиболее детальный анализ этого процесса дают работы Э. Эриксона (см. 127).

Юношеский возраст, по Эриксону, строится вокруг кризиса идентичности, состоящего из серии социальных и индивиду-

[75] Подробнее см.: *Кон И.С.* Психология ранней юности. М., 1989.

ально-личностных выборов, идентификаций и самоопределений. Если юноше не удается разрешить эти задачи, у него формируется неадекватная идентичность, развитие которой может идти по четырем основным линиям: 1) уход от психологической интимности, избегание тесных межличностных отношений;

2) размывание чувства времени, неспособность строить жизненные планы, страх взросления и перемен; 3) размывание продуктивных, творческих способностей, неумение мобилизовать свои внутренние ресурсы и сосредоточиться на какой-то главной деятельности; 4) формирование «негативной идентичности», отказ от самоопределения и выбор отрицательных образцов для подражания.

Оперируя в основном клиническими данными, Эриксон не пытался выразить описываемые явления количественно. Канадский ученый Дж. Марша в 1966 г. восполнил этот пробел, выделив четыре этапа развития идентичности, измеряемых степенью профессионального, религиозного и политического самоопределения молодого человека[76].

1. «Неопределенная, размытая идентичность» характеризуется тем, что индивид еще не выработал сколько-нибудь четких убеждений, не выбрал профессии и не столкнулся с кризисом идентичности.

2. «Досрочная, преждевременная идентификация» имеет место, если индивид включился в соответствующую систему отношений, но сделал это не самостоятельно в результате пережитого кризиса и испытания, а на основе чужих мнений, следуя чужому примеру или авторитету.

3. Для этапа «моратория» характерно то, что индивид находится в процессе нормативного кризиса самоопределения, выбирая из многочисленных вариантов развития тот единственный, который может считать своим.

[76] См.: *Кон И.С.* Указ. соч. С. 91-94.

4. На этапе достигнутой, «зрелой идентичности» кризис завершен, индивид перешел от поиска себя к практической самореализации.

Статусы идентичности – это как бы этапы развития индивидуальности и вместе с тем – типологические понятия. Подросток с неопределенной идентичностью может вступить в стадию моратория и затем достичь зрелой идентичности, но может также навсегда остаться на уровне размытой идентичности или пойти по пути досрочной идентификации, отказавшись от активного выбора и самоопределения.

В этом возрасте происходят значительные перемены в экзистенциальной сфере. По данным Роберты Симмонс и супругов Розенберг, обследовавших около 2000 детей и подростков от 8 до 17 лет, в 12-14 лет заметно усиливается склонность к самонаблюдению, застенчивость, эгоцентризм, снижается устойчивость образов «Я», несколько снижается общее самоуважение и существенно изменяется самооценка некоторых качеств[77].

Подросткам значительно чаще, нежели младшим детям, кажется, что родители, учителя и сверстники о них дурного мнения, и они чаще испытывают депрессивные состояния. С переходом из подростковой фазы развития в юношескую положение улучшается. После 15 лет снова происходит рост самоуважения, ослабевает застенчивость, устойчивее становятся самооценки, хотя озабоченность собой у юношей все-таки выше, чем у детей.

Из сказанного вытекает необходимость индивидуализации воспитания и обучения, ломки привычных стереотипов и стандартов, ориентированных на усредненных, среднестатистических индивидов. Учебная работа школьника должна быть напряженной, интенсивной и творческой. При этом нужно считаться не только с объективными индивидуальными различиями, но и с субъективным миром формирующейся индивидуальности, с ее сферами. Апеллируя к творческим потенциям

[77] См.: *Кон И.С.* Указ. соч. С.94.

учащихся, мы должны заботиться о повышении их самоуважения и чувства собственного достоинства, видеть психологические трудности и противоречия взросления и тактично помогать их разрешению.

*Вопросы и задания*

1. Сформулируйте ваше отношение к философии экзистенциализма.
2. Какие особенности включает в себя экзистенциальная сфера старшего школьника? Каким образом их необходимо учитывать в своей работе учителю?
3. Определите с учетом их особенностей основные направления формирования экзистенциальной сферы школьника (разного возраста).
4. Раскройте взаимосвязь сфер школьника определенного возраста – экзистенциальной и любой другой (по выбору).
5. Мераб Мамардашвилли писал: «Человек способен «вынуть» себя из ситуации, посмотреть на себя со стороны, а значит – перестать быть таким, каким он был до этого». Как использовать эту мысль философа в беседе с детьми?

*Литература:* 12; 15;27; 72; 90; 114; 127; 128; 137; 143.

# Глава 8. ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ И ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ

## 8.1. Социализация как фактор развития индивидуальности и воспитания личности

Рассмотрев сущность индивидуальности, мы получили возможность подробнее исследовать проблемы развития индивидуальности и воспитания личности. Для этого необходимо обратиться к основным категориям педагогики, отражающим рассматриваемые явления. Категории, как известно, представляют основные, фундаментальные в данной науке понятия. В педагогике это – воспитание, развитие, обучение, образование, формирование, личность. С течением времени их содержание постоянно уточнялось, в отечественную педагогику входят, а точ-

нее, возвращаются, такие понятия, как «социализация», «индивидуальность» и др.

Центральной проблемой в настоящее время является раскрытие категории социализации, рассмотрение проблемы перехода от биологического существования к жизни в качестве социализированной личности. В первой половине XX века психологи Н. Миллер и Дж. Доллард ввели в научный обиход термин «социальное научение». На этой основе вот уже полвека разрабатываются концепции социального научения, центральной проблемой которых стала проблема социализации.

Социализация – это процесс, который позволяет ребенку занять свое место в обществе, это продвижение новорожденного от асоциального состояния к жизни в качестве полноценного члена общества. Приведем понимание социализации, введенное в науку французской социологической школой: «социализация» – это «очеловечивание» под влиянием воспитания, это «воздействие поколения взрослых на поколение молодых» (Э. Дюргейм). При этом для индивида воспитание выступает как давление, принуждение, навязывание чужих идей. По Ж. Пиаже, социализация – это процесс адаптации к социальной среде, состоящий в том, чтобы ребенок, достигнув определенного уровня развития, становился способным к сотрудничеству с другими людьми. В отечественной педагогике введено аналогичное понимание этого процесса.

**Социализация** – это развитие человека на протяжении всей его жизни во взаимодействии с окружающей средой, предполагающее усвоение и воспроизводство социальных норм и культурных ценностей, а также саморазвитие и самореализацию личности в том обществе, к которому он принадлежит. Этот процесс происходит в условиях стихийного взаимодействия человека с окружающей средой, а также в ходе целенаправленного, педагогически организованного воспитания. Суть социализации состоит в том, что она формирует человека как члена того общества, к которому он принадлежит. Социализация – это двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей; с другой стороны, процесс активного воспроизводства системы социальных свя-

зей индивидом за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду[78].

В науке существует два подхода к пониманию сущности социализации, различающихся представлениями о человеке и его роли в процессе собственного развития. Так, одни исследователи указывают, что содержание процесса социализации определяется **заинтересованностью общества** в том, чтобы его члены успешно овладевали общественными ролями, могли участвовать в производительной деятельности, создавали прочную семью, были законопослушными гражданами и т.д. Это характеризует человека как **объект социализации** (Дж. Балантайн, Т. Парсонс и др.). Другой подход связан с тем, что человек становится полноценным членом общества, выступая не только объектом, но и **субъектом социализации.** Как субъект он усваивает социальные нормы и культурные ценности общества в единстве с реализацией своей активности, саморазвития, самореализации в обществе, то есть не только адаптируется к обществу, но и активно участвует в процессе социализации, влияет на самого себя и свои жизненные обстоятельства (Дж. Мид, М.И. Рожков и др.).

Нам представляется, что существует и третий подход – телеологический – со стороны целей государства, общества, человека. В соответствии с ним социализация может проходить по нескольким направлениям: во-первых, это может быть развитие индивидуальности и воспитание личности в интересах индивида; во-вторых, в интересах общества и индивида; в-третьих, изменение их в интересах только общества (или государства), но не индивида; наконец, в-четвертых, их изменение в интересах определенных групп. Идеалам гуманистической педагогики соответствуют первые два направления. Первое направление предполагает достижение целей социализации путем развития природных задатков в различных сферах человека (интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной и др.), а второе предполагает изменение этих сфер в соответствии с идеалами общества. Отсюда следует, что первое направление решает задачи развития индивидуальности, второе – воспитания

[78] *Г.М. Андреева*. Социальная психология. М., 1994. С. 241.

личности. Развитие предполагает совершенствование психических качеств, основных сфер человека – его индивидуальности. В последнее время (XX век) отечественная педагогика делала большой перекос, сосредоточив все усилия на воспитании личности и не уделив должного внимания развитию индивидуальности, сузив при этом понимание социализации до воспитания.

Таким образом, в процессе социализации человек выступает и как ее объект, и как субъект. При этом эффективность этого процесса определяется соотношением целей человека, общества и государства.

В педагогике наряду с социализацией широко используют такие понятия как «развитие», «воспитание», «обучение», «формирование». Как соотносится понятие «социализация» с этими категориями?

**Развитие** – это изменение, представляющее собой переход качества от простого ко все более сложному, от низшего к высшему; процесс, в котором постепенное накопление количественных изменений приводит к наступлению качественных изменений. Являясь процессом обновления, рождения нового и отмирания старого, развитие противоположно регрессу, деградации. Источником и внутренним содержанием развития является наличие противоречий между старым и новым. Физическое и психическое развитие человека отвечает общим закономерностям. Поскольку явления физического и психического развития школьника, как и все явления природы, имеют свое прошлое и будущее, что-то отживающее и нечто нарождающееся, им свойственны внутренние противоречия (например, противоречие между требованиями, предъявляемыми к организму, индивидуальности или личности, и тем, чем уже располагает человек, и как он может ответить на эти требования). Рост организма (количественные изменения) связан с изменением его структуры и функций (качественные изменения). Накопление количественных и качественных изменений в организме приводит к переходу от одних ступеней возрастного развития к другим, более высоким. При этом каждая ступень возрастного развития качественно отлична от всех других. Задача педагога – способствовать развитию организма ребенка (физическое раз-

витие), его индивидуальности (психическое развитие) и личности (воспитание личности). Развитие этих качеств начинается с первого шага жизни и с уверенности воспитателя (родителя, учителя), а затем и ребенка, что всего можно добиться, если проявить достаточную настойчивость и упорство. Сошлемся на афоризм Конфуция: «Если я буду ежедневно приносить по корзине земли и не отступлюсь от этого, то создам гору».

Таким образом, когда говорят о развитии, предполагают изменение биологического (организм), психического (индивидуальность) и социального (личность) в человеке. В педагогике под развитием понимается развитие индивидуальности и развитие организма. Развитие социальных качеств (личностных свойств) под воздействием других людей называется воспитанием.

**Воспитание –** это целенаправленный и организованный процесс, приводящий к развитию личностных качеств и личности в целом. Исторически к этой категории существовали различные подходы. В классической педагогике воспитание определялось в широком и в узком смысле слова (ранее говорили «тесном»). В первом случае воспитание предполагало влияние на человека общества в целом, то есть отождествлялось с социализацией. В узком смысле под воспитанием понимали целенаправленную деятельность педагогов, призванных формировать у человека систему качеств или какое-нибудь конкретное качество (например, воспитание творческой активности).

Довольно сложным является соотношение понятий «социализация» и «воспитание». В широком смысле слова под воспитанием понимается воздействие на человека всей системы общественных связей с целью усвоения им социального опыта, что, по сути, и есть социализация. Воспитание в узком смысле слова – как управление процессом развития личности – можно рассматривать в качестве одного из компонентов процесса социализации, который можно назвать педагогическим. Основная социальная функция воспитания состоит в том, чтобы передавать из поколения в поколение знания, умения, идеи, социальный опыт, способы поведения. В этом общем смысле воспитание – вечная категория, ибо оно существует с момента возник-

новения человеческой истории. Конкретная же социальная функция воспитания, конкретные его содержание и сущность изменяются в ходе истории и определяются соответствующими материальными условиями жизни общества, общественными отношениями, борьбой идеологий.

Воспитание предполагает целенаправленное управление процессом развития человека через включение его в различные виды социальных отношений в учебе, общении, игре, практической деятельности. Воспитание рассматривает свой объект одновременно в качестве своего субъекта. Это означает, что целенаправленное влияние на детей предполагает их активную позицию. Воспитание выступает как этическое регулирование основных отношений в обществе; оно должно способствовать реализации человеком себя, достижению идеала, который культивируется обществом. Если развитие направлено на качества, которые присущи индивиду и которые развиваются, то воспитание исходит из качеств общественной морали, и эти качества получает индивид в процессе воспитания. В своем единстве развитие и воспитание составляют сущность формирования человека.

Что касается обучения, то его цель – изменить индивида. Обучение – это целенаправленный процесс взаимодействия педагогов и учащихся, направленный на усвоение знаний, умений, навыков, формирование индивидуальных и личностных свойств.

В педагогике широко используется также термин «формирование» (формирование интеллектуальной, мотивационной и др. сфер, формирование коллектива, формирование личностных качеств, формирование характера и пр.). **Формирование –** придание определенной формы. Это – непедагогическое (межнаучное) понятие.

Сказанное ранее позволяет следующим образом соотнести упомянутые категории. Развитие, согласно словарю по психологии, определяется как «процесс формирования ... в результате его **социализации и воспитания**»[79]. Понятие «формирование» здесь имеет условный смысл, в зависимости от рассматриваемого механизма – воспитания или социализации, которые отличаются по признаку стихийности воздействия на человека различных обстоятельств жизни в обществе (социализация) или целенаправленности формирования знаний (обучение), формирования личности (воспитание), формирования индивидуальности (развитие). Это означает, что обучение, как и воспитание и формирование, являются факторами развития, а в итоге социализации человека. Поэтому социализация – самое широкое понятие, включающее влияние стихийных обстоятельств жизни и процесс целенаправленного педагогического формирования индивида (обучение, воспитание, развитие).

Таким образом, категория «социализация» включает обучение учащегося, развитие его индивидуальности и воспитание личности, но не исчерпывается ими (кроме педагогических она включает ряд макро-, мезо- и микрофакторов). Обучение, развитие и воспитание воздействуют на один и тот же предмет (индивида) с одной и той же целью – полной его реализации в

[79] Психология: Словарь / Под ред. А.В. Петровского. М., 1990. С. 331.

обществе, однако развитие обращено к тому, что уже присуще индивиду, а воспитание и обучение – к тому, чего у него нет, но что дано в культуре, в общественной морали, в нравственных нормах и нравственных качествах людей. Личностные качества и индивидуальные дополняют друг друга, поэтому в педагогике исследуется и воспитание личности, и развитие индивидуальности, и обучение как процесс передачи культуры (социального опыта). Воспитание как бы обрамляет развитие, придает качествам индивида нравственный вектор. В своем единстве обучение, развитие и воспитание составляют сущность онтогенеза личности и результат целенаправленной социализации индивида.

В процессе социализации решаются две группы задач: 1) социальной **адаптации** (интегрированности человека с обществом) и 2) социальной его **автономизации** (дифференциации человека и общества). Решение этих задач, по сути противоречивых и в то же время диалектически единых, существенно зависит от многих внешних и внутренних факторов. Социальная адаптация предполагает активное приспособление индивида к условиям социальной среды, то есть здесь в большей степени должны решаться задачи воспитания личности, а социальная автономизация – реализацию совокупности установок на себя, устойчивость в поведении и отношениях, которая соответствует представлению личности о себе, ее самооценке – здесь уже в большей степени должна развиваться индивидуальность человека. Решение задач социальной адаптации и социальной автономизации регулируется кажущимися противоречивыми мотивами «Быть со всеми» и «Оставаться самим собой». Но эти мотивы могут сосуществовать друг с другом, ибо один направлен на развитие личностных качеств, а другой – индивидуальных. Так, мотив «Быть со всеми» отражает связь с личностными свойствами человека, а мотив «Оставаться самим собой» – с индивидуальными.

Успешная социализация предполагает эффективную социальную адаптацию человека, а также его способность в опреде-

ленной мере противостоять обществу, жизненным ситуациям, которые мешают его саморазвитию, самореализации, самоутверждению; иными словами, необходимо определенное равновесие между идентификацией с обществом и обособлением в нем. Адаптированный в обществе человек, не способный противостоять ему (конформист), является жертвой социализации. Человек, не адаптированный в обществе, также является ее жертвой (правонарушитель, девиант). Гармонизация отношений человека и его окружения, смягчение неизбежных противоречий между ними является одной из важных задач социализации (точнее, той ее части, которая называется воспитанием). Поэтому «воспитание» начинает принимать иной смысл: не навязывание, не передача социального опыта, а управление социализацией, гармонизация отношений, организация свободного времени.

На социализацию человека влияет ряд факторов, требующих от него определенного поведения и активности (И.С. Кон). Первая их группа – **макрофакторы** (космос, планета, мир, страна, общество, государство), которые влияют на социализацию всех жителей планеты, а также больших групп людей, живущих в определенных странах. Вторая – **мезофакторы**, условия социализации больших групп людей, выделяемых: а) по национальному признаку, б) по месту и типу поселения, в котором они живут (регион, город, поселок, село), в) по принадлежности к аудитории тех или иных сетей массовой коммуникации (радио, телевидение, кино и др.). Эти факторы влияют на социализацию как прямо, так и опосредованно через микрофакторы. К **микрофакторам** относятся: семья, группы сверстников, микросоциум, организации, в которых осуществляется социальное воспитание – учебные, профессиональные, общественные, частные и пр. Влияние микрофакторов на развитие человека осуществляется через агентов социализации (И.С. Кон, А.В. Мудрик), то есть лиц, во взаимодействии с которыми протекает его жизнь (родители, братья и сестры, родственники, сверстники, соседи, учителя).

Выделение ряда факторов позволяет классифицировать механизмы (способы) социализации. К ним относятся: традиционный (через семью и ближайшее окружение); институциональный (через различные институты общества); стилизованный (через субкультуры); межличностный (через значимых лиц); рефлексивный (через переживание и осознание). Таким образом, социализация человека происходит в процессе его взаимодействия с многочисленными факторами, агентами, при помощи ряда механизмов. Однако их функции в процессе социализации могут как дополнять друг друга, так и противоречить друг другу. В связи с этим учителю необходимо определить направление процесса социализации, уметь выявить его позитивные и негативные возможности и найти приемы усиления позитивных и компенсации негативных обстоятельств.

Понимание социализации как целостного процесса во всей совокупности объективных социальных условий требует прежде всего преодоления типичной для массовой практики недооценки социальной (макро- и микро-) среды в жизни человека, ведущей в традиционной педагогике к фетишизации педагогического процесса, педагогическому волюнтаризму, будто бы школа, например, или какое-либо другое учреждение способно своими силами решить проблемы формирования желаемых уровней развития личности и индивидуальности. Каждое конкретное образовательное учреждение имеет определенные границы своих возможностей в решении проблемы социализации. Эти возможности увеличиваются, если учреждение осуществляет свою деятельность в единстве с другими факторами.

Одной из самых эффективных социальных сил, влияющих на социализацию человека, его поведение в обществе, является семья. Коренная причина современного кризисного состояния личности – семьи – общества заложена в характере социальности, построенной на первичности государственных интересов, приспособлении человека и семьи к нормативам поведения, которые определяло государство. Семья выступала лишь как вспомогательный институт, участвующий в решении общей за-

дачи – подчинении человека государству. Внимание же педагогики в основном было сосредоточено на школе, детсадах, пионерских, комсомольских и др. коллективах, а не на человеке. В условиях формирования новой социальности, когда ставится цель – содействие развитию человека, реализации его способностей и задатков в плюралистическом обществе, – именно человек, его индивидуальность становятся первичными. Если же первичным является отдельный человек, то семья представляет ту микросреду, в которой, по выражению Ф.М. Достоевского, человек только и может «выделаться» в человека. И, следовательно, направленность модели взаимодействия личности, семьи и общества должна иметь прямо противоположный вектор и строиться на принципиально иной основе. Должен быть признан примат семьи, семейно-бытовой среды (а не производственной, учебной) в проведении процесса социализации. Это ведет к пересмотру исходных установок при практической работе и изменению самих методологических оснований во взаимосвязи семьи и общества – на принципах первичности личности и семьи по отношению к любым общественным институтам. Человек проходит первичную и главную социализацию в нормальной семье. В рамках же иных общественных структур совершается последующая социализация. Не семья должна выступать помощником общества, а общество должно всемерно помогать, поддерживать семью. Поэтому в настоящее время во многих странах (Франция, Швейцария, Австрия, Германия и др.) в структуру социальной работы введены организаторы свободного времени. Эти специалисты именуются аниматорами (фр. «animer» означает вдохновлять, побуждать к деятельности). Их задача – оказание помощи семье.

Таким образом, социализация представляет собой целостный процесс, состоящий из ряда педагогических процессов (обучения, воспитания и развития) и обстоятельств, не исчерпываемых этими процессами (семья и другие социумы). Процесс обучения направлен на формирование системы знаний и умений, процесс воспитания – на формирование личностных

свойств и личности в целом, процесс развития – на развитие индивидуальных качеств, индивидуальности. Для проектирования этих процессов необходимо развести понятия «развитие индивидуальности» и «воспитание личности». Рассмотрим этот вопрос в следующем параграфе.

## 8.2. Соотношение развития индивидуальности и воспитания личности

Как известно, характер человека определяется процессом развития его «Оно» (организма), «Я» (индивидуальности) и «Сверх-Я» (личности) и их взаимодействиями. Э. Эриксон поясняет: когда мы хотим – это «Оно», когда мы должны – это «Сверх-Я», а мертвая точка – это «Я». При этом переход от «Оно» к «Сверх-Я» подобен колебанию маятника с центром равновесия в точке «Я». Это состояние человека характеризуется его индивидуальностью, оно является условием развития и «Оно» и «Сверх-Я». Поэтому каждый человек уникален в силу своей индивидуальности. Постоянно балансируя между крайностями этих двух инстанций, «Я» (индивидуальность) использует защитные механизмы, которые позволяют человеку придти к компромиссу между импульсивными желаниями и «подавляющей силой совести».

Таким образом, человеческое существование зависит от трех процессов организации, которые должны дополнять друг друга: это – биологический процесс организации органических систем, составляющих тело (сома); психический процесс, организующий индивидуальный опыт посредством эго-синтеза (психика); общественный процесс культурной организации взаимосвязанных людей (этос). Для целостного понимания любого события человеческой жизни необходимы все три подхода: нужно постоянно вычленять в каждом человеке названные выше грани. Но так получилось в педагогике, что она основное внимание уделила проблемам физического развития (физическая культура, физическое здоровье) и воспитанию личности

(мировоззрение, убеждения и т.д.), не проявив при этом интереса к проблеме развития индивидуальности человека, которая заслуживает большего внимания. На этот факт указывали многие ученые. Так, в своей первой крупной и самой знаменитой работе «Детство и общество» (1950 г.) Э. Эриксон (127) писал, что изучение личностной индивидуальности становится такой же стратегической задачей второй половины XX века, какой было изучение сексуальности во времена Фрейда[80].

В каждом человеке необходимо формировать индивидуальность, а не только и не столько личность и личностные качества. Для этого необходимо развести эти понятия: личность и индивидуальность[81]. В последние годы в педагогике все больше укрепляется мнение о целях педагогической деятельности, связанных прежде всего с раскрытием сущностных сфер человека и его социальным становлением. При этом цели деятельности не унифицированы, а рассматриваются применительно к каждому человеку, являющемуся как объектом, так и субъектом педагогических воздействий, то есть решение педагогических задач прежде всего опирается на индивидуальные качества воспитуемого. Индивидуальность дает возможность проявиться человеку как свободному, независимому существу (И. Кант). В индивидуальности человека скрыт источник его деяний. Как показано выше, индивидуальность определяется основными ее сферами. Для педагогической конкретизации общих представлений о личности и индивидуальности необходимо рассмотреть ряд вопросов: как происходит развитие индивидуальности и воспитание личности, каковы критерии сформировавшихся индивидуальности и личности?

Развитие индивидуальности, как уже отмечалось, происходит на основе гармоничного развития всех ее сфер. И критерием ее развития является степень сформированности интеллектуальной, мотивационной и др. сфер.

---

[80] Цит. по: *Обухова Л.Ф.* Детская психология: теории, факты, проблемы. М., 1995. С. 80.

[81] Подробнее об этом см. гл. 1, 1.3.

Развитие личности зависит не только от внешних условий, но и от внутренних. Сформированность личностных качеств зависит от степени развития индивидуальных. Л.И. Божович выделила два основных критерия сформировавшейся личности.

Первый критерий: человека можно считать личностью, если его мотивационная сфера настолько развита, что он способен управлять собственными непосредственными побуждениями: преодолевать свои желания ради чего-то другого, сдерживать свои потребности, проявлять интерес к явлениям социальной жизни. При этом должны быть развиты социально значимые мотивы, то есть побуждения, заданные обществом.

Второй критерий: человека можно считать личностью, если он способен к сознательному руководству собственным поведением[82].

Названные критерии связывают воспитание личности с развитием индивидуальности, но при этом развитие индивидуальности должно происходить в общении с другими людьми, так как личности (отношения) формируются в процессе их интеракции друг с другом.

Если у человека есть два указанных признака, то в таких случаях говорят, что субъект способен к сознательному опосредованному поведению. Как видим, личностные качества и индивидуальные дополняют друг друга, поэтому в педагогических целях необходимо предусмотреть развитие и личности, и индивидуальности, не противопоставляя их. При этом личностные качества формируются на основе развития сфер индивидуальности. Следовательно, чтобы воспитывать личность, необходимо развивать индивидуальные качества. Но далее в наших рассуждениях возникает вопрос, который поставит любой учитель: «Что же конкретно следует развивать в индивидуальности?» Ответить на него намного сложнее. Очевидно, что развивать можно только то, что уже дано в той или иной мере и в отноше-

[82] См.: *Л.И. Божович*. Избранные психологические труды. М., 1995.

нии чего имеются определенные предпосылки к развитию (существуют природные задатки). Таким образом, необходимо ответить и на вопросы: что дано человеку от природы? в какой мере это данное развивается? как лучше развивать то, что дано? Иными словами, необходимо ответить на вопросы: что развивать в человеке, и как в процессе этого развития должна проявляться его индивидуальность? Уместно поставить и еще один вопрос: а все ли надо развивать? Очевидно, в индивидуальности необходимо развивать все данные природой и перечисленные выше сферы. Но кроме них человек обладает и рядом или врожденных или приобретенных качеств. Например, известно, что агрессивность является врожденным качеством. Необходимо ли развивать агрессивность у человека? На этот вопрос нет однозначного ответа. Таким образом, возможны ситуации, когда данное от природы свойство следует развивать только в определенной мере и для определенных видов деятельности. Но при этом на смену требованиям развития встает требование ограничения и даже подавления тех качеств, которые социально неприемлемы. В какой мере педагоги имеют право на такую деформацию индивидуальности, и как она должна происходить? Этот вопрос, как отмечают ученые (В.Д. Шадриков, Б.С. Гершунский), в нашей этике, психологии и педагогике практически не обсуждался, а на практике решался постоянно. Делавшиеся же в общественной жизни неоднократные попытки достичь всестороннего развития личности, понятого лишь как соразмерное и пропорциональное раскрытие всех сторон личности без особой заботы о формировании и удовлетворении доминирующих ее стремлений и способностей, порождали многие конфликты и приводили не к расцвету личности, а к **стиранию** индивидуальности (Б.И. Додонов). Процесс и результат социализации, таким образом, заключают в себе противоречие, внутренний конфликт, то есть человек может быть не только объектом или субъектом социализации, он может стать ее жертвой.

Выскажем свое понимание этой проблемы. Деформация индивидуальности может проходить по нескольким направлени-

ям: во-первых, это может быть развитие всех сфер в интересах ребенка; во-вторых, развитие этих сфер в интересах общества и ребенка; в-третьих, изменение их в интересах только общества (или государства), но не ребенка; наконец, в-четвертых, их изменение в интересах определенных групп. Идеалам гуманистической педагогики соответствуют первые два направления. Первое направление предполагает достижение целей развития природных задатков в различных сферах человека, а второе – предполагает изменение этих сфер в соответствии с идеалами общества. Отсюда следует, что первое решает задачи развития индивидуальности, второе – личности. Эти две задачи необходимо решать в единстве. Достоевский говорил: выгоднее всего всегда и везде поступать нравственно. А это значит утверждать нравственные нормы и по отношению к себе, и по отношению к семье, и по отношению к коллективу, и по отношению к государству.

Рассмотрение соотношения индивидуальности и личности позволяет конкретизировать связь человека и общества (коллектива и личности). Если человек и коллектив гармонируют между собой, то можно сказать, что личностные качества человека отвечают целям данного коллектива. Человек в этом случае является личностью. Но в другом обществе (коллективе) этот же человек может и не являться личностью, так как его взгляды могут не отвечать целям другого общества. Следовательно, в зависимости от социальных ценностей, составляющих мораль общества, и соответствия этим ценностям мировоззрения и поступков человека он может быть личностью, но может ею и не быть, то есть личность является относительной характеристикой человека. В то же время индивидуальность человека мало зависит от того, в каком обществе (коллективе) находится человек. Его опыт, интеллект, сформировавшиеся сферы в данный конкретный момент не зависят уже от обстоятельств, поэтому индивидуальность во многом носит черты постоянства, в какой-то мере абсолютности. Поэтому когда говорят о подчинении личных (а точнее, индивидуальных) интересов обще-

ственным, то это не выдерживает испытания жизнью. Происходит разрушение и индивидуальности (разрушение определенных сфер), и личности (конформизм). В целом происходит дробление и того и другого: лицемерие, двуличие, двойная мораль, расхождение слова и дела.

Выявление соотношения понятий личности и индивидуальности помогает понять связь воспитания и развития (в его педагогическом понимании). Рассмотрим проблему связи между воспитанием личности и развитием индивидуальности.

Культурные традиции, предрассудки – это тот тормоз, который накладывается обществом на наше сознание и подсознание, чтобы мы не делали того, что нам хочется. Очевидно, не все запреты плохи. Большинство из них препятствует нам причинять вред себе или другим, и они служат основой нашего морального кодекса. Но одно из основных зол всяких запрещений заключается в том, что они внушены нам извне. Большинство из того, что мы считаем плохим, вредным или безнравственным, внушено нам тогда, когда мы были слишком молоды, чтобы защищаться. Мы принимаем это бездумно, никогда не подвергая сомнению справедливость этих запретов в свете зрелого опыта. Привычка оглядки на общественное мнение закладывается еще в раннем детстве. Воспитывая ребенка, родители могут пойти по одному из двух альтернативных путей. Они могут либо постараться максимально адаптировать его к обществу, в котором он живет, либо привить ему ценность проявления индивидуальности.

В первом случае родители руководствуются прежде всего стремлением оградить ребенка от сложностей как таковых, а особенно от сложностей с социализацией. И поэтому стараются вложить в его сознание как можно больше жестких готовых схем поведения. В результате ребенок растет, постоянно слыша и впитывая формулировки типа: «Не груби старшим», «Соблюдай правила гигиены», «Извинись сейчас же! Так не поступают», «Делай, как тебе сказали!», «Не задавай вопросов», «Почему ты не можешь быть как все дети?» Таким образом, ребе-

нок постепенно приходит к мысли, что для того, чтобы быть любимым родителями, нужно быть «хорошим», то есть вести себя согласно их ожиданиям. Тогда и родители, и все окружающие будут признавать их нормальными. Отсюда образуется и страх перед самовыражением и самораскрытием. Такие люди не разрешают себе не только проявлять, но и испытывать сильные чувства, так как, во-первых, они плохо представляют, как себя вести в подобной ситуации, а это может быть опасно, поскольку ведет за собой еще цепочку таких же непредсказуемых ситуаций. А во-вторых, сильные чувства, например, любовь, если не заставляют, то, по крайней мере, провоцируют такого человека отказаться от стереотипности, что ему очень нелегко сделать, так как часто к зрелому возрасту он уже действительно свято верит в то, что в стереотипы надо верить и что именно они являются безусловными законами жизни.

Однако сами родители чаще всего не догадываются обо всех этих негативных последствиях своего воспитания. Они действительно от всей души желают своим детям добра, и именно этим мотивируется их стремление оградить ребенка от неприятностей. Авторитарность же в общении с ним можно объяснить тем, что иногда родители не в состоянии нормально перенести информацию о том, что их дети обладают индивидуальностью и не соответствуют их ожиданиям, – это порождает у родителей боль, страдание и, соответственно, враждебные, разъединяющие чувства, стремление насильственно устранить «порок».

Второй путь воспитания принципиально отличается от первого. Здесь индивидуальность выступает в качестве главной ценности, а счастье преподносится ребенку как свобода выбора и независимость от общественного мнения, условностей и стереотипов. Родители здесь не ставят главной целью ограждение ребенка от неприятностей. Общий лозунг «Запрещается!», характерный для первого типа воспитания, заменяется на « Не рекомендуется», когда ребенку в спокойной форме преподносится спектр возможных (а не обязательных!) последствий его

поступка, но право выбора поведения, право на риск и преодоление оставляется ему самому. И это способствует развитию у ребенка таких качеств, как самостоятельность, уверенность в себе, сопротивляемость трудностям и, в конечном счете, его самооценки.

Демократизация отношений с ребенком сделает родителей в данном случае не только более авторитетными, но и предоставит им гораздо больше реальных возможностей подсказать ребенку в качестве совета истинно мудрые решения. Счастье в этом стиле воспитания не трактуется как покой и уравновешенность, и этот аспект очень важен. Ведь именно через стресс и конфликт (как внешний, так и внутренний) закладывается стимул к самосовершенствованию, осмыслению жизненных ситуаций и изменению их. Человек оказывается внутренне готовым к тому, чтобы изменять что-либо вокруг себя, быть отчасти хозяином положения. У людей, воспитанных по такому типу, изначально заложена необходимость в самостоятельных решениях, отсутствие тревожности по поводу их оценки окружающими. Но их основная особенность заключается в том, что, наученные ценить свою индивидуальность, они примут эту индивидуальность и в другом человеке!

Наша педагогика – чрезмерно социализирующая. Развитие личности понимается преимущественно как обстругивание, втискивание в рамки наших взрослых представлений о должном. И это было бы нормально, если бы привитие стереотипов не делалось насильственно и не считалось единственно правильным путем воспитания.

Рассмотрим механизм присвоения социального опыта, лежащий в основе второго пути воспитания. Становление личностного в человеке предполагает усвоение системы гуманистических ценностей, составляющих основу его гуманитарной культуры. Перенос общественных представлений в сознание отдельного человека – интериоризация – ведет к превращению общечеловеческих ценностей в высшие психические функции индивидуальности. Л.С. Выготский сформулировал общий ге-

нетический закон культурного развития: «всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва – социальном, потом – психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая»[83]. Но, разумеется, переход извне внутрь трансформирует сам педагогический процесс, который изменяет индивидуальность, ее структуру и функции. Поэтому наиболее перспективной моделью воспитания представляется та, которая **вычленяет** социальные (познавательный, поведенческий и др.) аспекты и **интегрирует** их со сферами индивидуальности. Вычленим, для примера, компоненты нравственного воспитания: 1) нравственные знания;
2) нравственные отношения, оценки; 3) нравственные переживания; 4) нравственно-волевые устремления; 5) нравственный выбор целей и средств; 6) совершение нравственных поступков; 7) проектирование у самого себя нравственных черт личности.

Как интегрировать выделенные компоненты? Соотнесем их с развитием основных сфер человека.

В интеллектуальной сфере необходимо формировать объем, глубину, действенность знаний о нравственных ценностях: моральные идеалы, принципы, нормы поведения (гуманность, солидарность, любовь, представления о долге, справедливости, скромности, самокритичности, честности, ответственности за себя). В ценностно-смысловых образованиях содержится нравственное значение общественных явлений и ориентиры поведения, которые выступают основаниями нравственных оценок. Благодаря им регулируется и и организуется поведение и деятельность личности. Но можно ли в воспитании личности ограничиться развитием только интеллектуальной сферы? Дело в том, что формирование личности хотя и есть процесс освоения специальной сферы общественного опыта, но процесс со-

---

[83] *Л.С. Выготский.* Собр. соч.: В 6 т. М., 1982-1984. Т. 3. М. – С. 145.

вершенно особый. Он отличается от усвоения знаний, умений и способов действий. Ведь здесь речь идет о таком усвоении, в результате которого происходит формирование новых мотивов и потребностей, их преобразование, соподчинение и т.п. А достичь этого простым усвоением нельзя. Поэтому нужно подумать, что необходимо формировать в рассматриваемом аспекте в мотивационной сфере.

В мотивационной сфере целесообразно формировать правомерность и обоснованность отношения к моральным нормам: бережное отношение к человеку; сочетание личных и общественных интересов; стремление к идеалу; правдивость; нравственные установки; цели жизни; смысл жизни; отношение к своим обязанностям, потребность в «другом», в контакте с себе подобными. Развитие названных элементов мотивационной сферы является главной движущей силой формирования и развития личности. Но при этом необходимо формировать не так называемые знаемые мотивы, а реально действующие. Знать, что до́лжно делать, к чему следует стремиться, – не значит хотеть это делать, действительно к этому стремиться. Новые мотивационные образования возникают не в процессе усвоения, а в результате переживания, или проживания. Этот процесс происходит только в реальной жизни человека, когда он сопровождается эмоциями. Поэтому развитие мотивационной сферы никогда не происходит без подключения к ней эмоциональной сферы.

В эмоциональной сфере необходимо формировать характер нравственных переживаний, связанных с нормами или отклонениями от норм и идеалов: жалость, сочувствие, доверие, благодарность, отзывчивость, самолюбие, эмпатию, стыд и др. Воспитание личности приносит плоды только в том случае, если оно происходит в правильном эмоциональном тоне, если педагогу удается сочетать требовательность и доброту. Объяснение этому положению дали психологи: тот предмет (идея, цель, отношение), который длительно и стойко насыщался положительными эмоциями, превращается в самостоятельный мотив.

Если общение с взрослым идет плохо, безрадостно, постоянно приносит огорчения, то весь механизм не работает, новые мотивационные образования у ребенка не возникают, правильного воспитания личности не происходит. Это говорит о том, что личность выбирает тот способ удовлетворения своих потребностей в общении и деятельности, который соответствует ее жизненным ценностям. Она овладевает и своими потребностями, и своими чувствами, а не влечется за ними. И здесь важное для индивида место занимает воля. Личность, по Д.Н. Узнадзе, начинается там, где она соотносит свои потребности не с ситуацией ее удовлетворения, а с другими людьми, когда она проявляет волю для управления своими потребностями и чувствами.

В волевой сфере нужно формировать нравственно-волевые устремления в реализации нравственных поступков: мужество, смелость, принципиальность в отстаивании нравственных идеалов. Здесь важно не столько то, что личность ставит цели, сколько то, как она их реализует, на что пойдет личность ради достижения целей. Принятие решений – это не только выбор альтернатив на рациональной основе, но и волевое разрешение противоречий, способность к деятельности на оптимальном уровне активности, психическая устойчивость по отношению к трудностям. Проявление активности в необходимой форме, инициатива, требовательность к себе есть особые качества личности, возникающие на волевой основе. Поэтому психологи отмечают, что именно в той деятельности, за осуществление которой личность целиком берет на себя ответственность, которую она хочет усовершенствовать, в которую она вкладывает всю свою волю, происходит развитие личности. В то же время личность может проявлять активность в ситуации, когда деятельность или общение не отвечают ее мотивам и чувствам: в ситуациях неуспеха, неподкрепления. В этих случаях вступает в действие сфера саморегуляции, когда в качестве оценивающего выступает сам субъект (К.А. Абульханова-Славская) и его субъективные параметры оценки.

В сфере саморегуляции необходимо формировать нравственную правомерность выбора: осознанность выбора, совестливость, самооценку, самокритичность, умение соотнести свое поведение с другими, добропорядочность, самоконтроль, рефлексию и др. Саморегуляция осуществляется в соответствии с известной формулой С.Л. Рубинштейна о преломлении внешнего через внутреннее: саморегуляция осуществляется как система внутреннего обеспечения направленности действия при наличии множества внешних условий, возможностей, задач. В процессе саморегуляции раскрывается организация активности субъекта, ее системный характер. Саморегуляция, по мнению К.А. Абульхановой-Славской, есть следствие не обособленности и замкнутости субъекта деятельности, а необходимости субъекта целостным образом соотносить свои действия с действиями других, с поставленными задачами и событиями. В этом случае начинается увязка условий деятельности (общения) и возможностей самого субъекта, устанавливается единство познавательных, чувственных, смысловых, мотивационных и волевых моментов. Но все это должно подкрепляться индивидуальными способностями личности.

В предметно-практической сфере необходимо развивать способность совершать нравственные поступки; проявление честного и добросовестного отношения к действительности; умение оценить нравственность поступков; умение оценить поведение современников с точки зрения моральных норм. Психологи отмечают, что не всякая деятельность развивает способности и не все возникшие способности приводят к развитию личности в целом (К.А. Абульханова-Славская). Личность выбирает тот способ применения своих способностей, который достоин ее, который соответствует ее жизненным ценностям, который выражает ее готовность к овладению определенными видами деятельности и к их успешному осуществлению. Способ в свою очередь зависит от сформированности экзистенциальной сферы.

В экзистенциальной сфере требуется формировать сознательное отношение к своим действиям, стремление к нрав-

ственному самосовершенствованию, любовь к себе и другим, заботу о красоте тела, речи, души; понимание морали в себе. Эта сфера помогает человеку вступать в определенные отношения с другими людьми. Она характеризуется умением человека управлять своими отношениями. Позиции и ориентации, посредством которых индивид вступает в отношения с миром, определяют суть его экзистенциальной сферы. Эта сфера выполняет функцию отбора идей, позиций, взглядов и ценностных ориентаций. Среди целей развития этой сферы немаловажными являются: обеспечение развития позитивной Я-концепции и самоуважения; развитие способности чуткого уважения к людям; формирование навыков социального взаимодействия; формирование признаков плодотворной ориентации.

Таким образом, уровень интеллектуального развития и развития других сфер определяет границы воспитательных воздействий. В данном отношении индивидуальность является фундаментом воспитания личности.

В чем отличие нашего подхода от традиционного подхода к воспитанию личности в отечественной педагогике?

Долгое время считалось, что интенсивное усвоение знаний, овладение познавательными и другими умениями предопределяет развитие человека как личности. Последовательное сведение развития личности к развитию психики, а развитие психики – к развитию перцептивных, мнемических и интеллектуальных процессов привело к тому, что личность оказалась сведенной к своим умственным способностям, а ее формирование – к усвоению знаний. На этот факт обращали внимание многие психологи (К.А. Абульханова-Славская, Л.В. Занков, А.В. Петровский и др.). В массовой школе целостное формирование личности только декларировалось, на практике же ограничивалось умственным развитием ребенка и его коммунистическим воспитанием.

Наш подход заключается в оптимальном соотношении, в интеграции индивидуального и социального. Если во всех сферах индивидуальности развивать вычлененные компоненты со-

циального облика человека, то процесс воспитания личности будет и эффективным, и результативным. Поэтому, например, в нравственном воспитании важно формирование четкого представления о нравственности, о моральных идеалах и принципах. Понятия являются основой нравственных суждений, на их базе формируются нравственные убеждения. В нравственном воспитании очень важно формирование нравственных чувств – их невоспитанность ведет к цинизму, отсутствию чувства стыда, совестливости. Но чувства возникают на основе удовлетворения или неудовлетворения потребностей, отсюда столь важно воспитывать мотивацию нравственного поведения. А в поведении формировать устойчивые его формы – воспитывать нравственные привычки.

Воспитание предполагает включение индивида в различные виды социальных отношений в деловом и межличностном общении, игре, учебной и профессиональной деятельности. Воспитание выступает как этическое регулирование основных отношений индивида и общества; оно должно способствовать реализации человеком себя, достижению идеала, который культивируется обществом. Если развитие направлено на качества, которые присущи индивиду и которые развиваются, то воспитание исходит из качеств общественной морали и эти качества присваиваются индивидом в процессе воспитания.

Развитие и воспитание воздействуют на один и тот же предмет (индивида) с одной и той же целью – полной реализации его в обществе, однако развитие обращено к тому, что уже присуще индивиду, а воспитание – к тому, чего у него нет, но что дано в общественной морали, в нравственных нормах и нравственных качествах людей. Воспитание как бы обрамляет развитие, придает качествам индивида нравственный вектор. Поэтому **воспитание можно определить как управление развитием индивидуальности, управление развитием всех ее основных сфер на основе интеграции индивидуального и социального.** Основная задача педагога – помочь ребенку в его развитии, и вся гуманистическая педагогическая практика

должна быть направлена на развитие и совершенствование всех сущностных сфер ребенка. Воздействуя должным образом на указанные сферы, возможно осуществлять и развитие индивидуальности, и воспитание личности. Рассмотрим в этой связи наш подход к методам воспитания (разработан совместно с профессором М.И. Рожковым).

Воздействия педагога, направленные на воспитание ученика, призваны вызвать соответствующее ему действие ученика, направленное на самовоспитание. Отсюда следует, что методы воспитания бинарные. **Бинарные методы воспитания** предполагают выделение пар методов «воспитания-самовоспитания». Каждый метод воспитания и соответствующий ему метод самовоспитания отличаются один от другого тем, на какую сферу человека они оказывают доминирующее воздействие.

**Методы воздействия на интеллектуальную сферу:** для формирования взглядов, понятий, установок используются **методы убеждения**. Убеждение предполагает разумное доказательство какого-то понятия, нравственной позиции, оценки происходящего. Воспринимая предложенную информацию, учащиеся воспринимают не столько понятия и суждения, сколько логичность изложения педагогами своей позиции. При этом учащиеся, оценивая полученную информацию, или утверждаются в своих взглядах, позициях, или корректируют их. Убеждаясь в правоте сказанного, учащиеся формируют свою систему взглядов на мир, общество, социальные отношения.

Убеждению соответствует **самоубеждение** – метод самовоспитания, который предполагает, что дети осознанно, самостоятельно, в поиске решения какой-либо социальной проблемы формируют у себя комплекс взглядов. В основе этого формирования лежат логические выводы, сделанные самим ребенком.

**Методы воздействия на мотивационную сферу** включают **стимулирование –** методы, в основе которых лежит формирование у учащихся осознанных побуждений их жизнедеятельности. В педагогике в качестве стимулирования распространены

**поощрение и наказание**. Поощрение применяется в различных вариантах: одобрение, похвала, благодарность, предоставление почетных прав, награждение. Наказание состоит в наложении дополнительных обязанностей; лишении или ограничении определенных прав; в выражении морального порицания, осуждения. Если побуждение заключается в одобрении действий воспитанников, то наказание должно предупреждать у них нежелательные поступки, тормозить их, вызывать чувство дискомфортности перед собой и другими людьми.

Методы стимулирования помогают человеку формировать умение правильно оценивать свое поведение, что способствует осознанию им своих потребностей – пониманию смысла своей жизнедеятельности, выбору соответствующих мотивов и соответствующих им целей, то есть тому, что составляет суть мотивации. Поэтому метод самовоспитания, соответствующий методу стимулирования, может быть определен как **метод мотивации.**

**Методы воздействия на эмоциональную сферу** предполагают формирование необходимых навыков в управлении своими эмоциями, обучение управлению конкретными чувствами, пониманию своих эмоциональных состояний и причин, их порождающих. Методом, оказывающим влияние на эмоциональную сферу ребенка, является **внушение и связанные с ним приемы аттракции**. Внушение может осуществляться как вербальными, так и невербальными средствами. По образному выражению В.М. Бехтерева, внушение входит в сознание человека не с парадного входа, а как бы с заднего крыльца, минуя сторожа – критику. Внушать – это значит воздействовать на чувства, а через них на ум и волю человека. Использование этого метода способствует переживанию детьми своих поступков и связанных с ними эмоциональных состояний. Процесс внушения часто сопровождается процессом **самовнушения,** когда ребенок пытается себе внушать ту или иную эмоциональную оценку своего поведения, как бы задавая себе вопрос: «Что бы мне сказали в этой ситуации учитель или родители?»

**Методы воздействия на волевую сферу** предполагают: развитие у детей инициативы, уверенности в своих силах; развитие настойчивости, умения преодолевать трудности для достижения намеченной цели; формирование умения владеть собой (выдержка, самообладание); совершенствование навыков самостоятельного поведения и т.д. Доминирующее влияние на формирование волевой сферы могут оказать методы требования и упражнения. **Требование (**прямое или косвенное) – это метод воспитания, с помощью которого вызывают определенную деятельность воспитанника и проявление у него определенных качеств.

Требование существенно влияет на процесс самовоспитания человека, следствием его применения являются **упражнения,** многократно выполняемые действия, доведенные до автоматизма. Результат упражнений – устойчивые качества личности – навыки и привычки. Этим качествам в жизни человека принадлежит важная роль. Если бы человек не имел способности к образованию привычки, отмечал К.Д. Ушинский, то он не смог бы продвинуться ни на одну ступень в своем развитии.

**Методы воздействия на сферу саморегуляции** направлены на формирование у детей навыков психических и физических саморегуляций, развитие навыков анализа жизненных ситуаций, на обучение детей навыкам осознания своего поведения и состояния других людей, на формирование навыков честного отношения к самим себе и другим людям. К ним можно отнести **метод коррекции поведения.** Он направлен на то, чтобы создать условия, при которых ребенок внесет изменения в свое поведение, в отношение к людям. Такая коррекция может происходить на основе сопоставления поступка учащихся с общепринятыми нормами, анализа последствий поступка, уточнения целей деятельности. В качестве модификации этого метода можно рассматривать **пример**. Его воздействие основывается на известной закономерности: явления, воспринимаемые зрением, быстро и без труда запечатлеваются в сознании, потому что не требуют ни раскодирования, ни перекодирования, в котором

нуждается любое речевое воздействие. Поэтому пример – наиболее приемлемый путь к коррекции поведения учащихся. Но коррекция невозможна без **самокоррекции**. Опираясь на идеал, пример, сложившиеся нормы, ребенок часто может сам изменить свое поведение и регулировать свои поступки, что можно назвать **саморегулированием.**

**Методы воздействия на предметно-практическую сферу** направлены на развитие у детей качеств, помогающих человеку реализовать себя и как существо сугубо общественное, и как неповторимую индивидуальность. Методы организации деятельности и поведения воспитанников в специально созданных условиях сокращенно называют **методами воспитывающих ситуаций.** Это те ситуации, в процессе которых ребенок ставится перед необходимостью решить какую-либо проблему. Это может быть проблема нравственного выбора, проблема способа организации деятельности, проблема выбора социальной роли и др. Воспитатель умышленно создает лишь условия для возникновения ситуации. Когда в ситуации возникает проблема для ребенка и существуют условия для самостоятельного ее решения, создается возможность **социальной пробы (испытания) –** как метода самовоспитания. Социальные пробы охватывают все сферы жизни человека и большинство его социальных связей. В процессе включения в эти ситуации у детей формируется определенная социальная позиция и социальная ответственность, которые и являются основой для их дальнейшего вхождения в социальную среду. Модификацией метода воспитывающих ситуаций является **соревнование,** оно способствует формированию качеств конкурентоспособной личности. Этот метод опирается на естественные склонности ребенка к лидерству, к соперничеству. В процессе соревнования ребенок достигает определенного успеха в отношениях с товарищами, приобретает новый социальный статус. Соревнование не только вызывает активность ребенка, но и формирует у него способность к самоактуализации**,** которую можно рассматривать как

метод самовоспитания. Он учится реализовать себя в различных видах деятельности.

**Методы воздействия на экзистенциальную сферу** направлены на включение учащихся в систему новых для них отношений. У каждого ребенка должен накапливаться опыт социально полезного поведения, опыт жизни в условиях, формирующих элементы плодотворной ориентации, высоконравственные установки, которые позже не позволят ему вести себя непорядочно, бесчестно. Для этого необходима организация работы над собой – «труд души» (В.А. Сухомлинский). В условиях школы полезно рассматривать упражнения по формированию у детей способности к суждениям на основе принципа справедливости, еще лучше – решать так называемые дилеммы Л. Кольберга (см.выше).

Соответствующий методу дилемм метод самовоспитания представляет собой **рефлексию,** означающую процесс размышления индивида о происходящем в его собственном сознании. Рефлексия предполагает не только познание человеком самого себя в определенной ситуации или в определенный период, но и выяснение отношений к себе окружающих, а также выработку представлений об изменениях, которые могут произойти.

Таким образом, выделены следующие доминирующие бинарные методы воспитания-самовоспитания: убеждение и самоубеждение (интеллектуальная сфера), стимулирование и мотивация (мотивационная сфера), внушение и самовнушение (эмоциональная сфера), требование и упражнение (волевая сфера), коррекция и самокоррекция (сфера саморегуляции), воспитывающие ситуации и социальные пробы-испытания (предметно-практическая сфера), метод дилемм и рефлексия (экзистенциальная сфера).

В связи с такой трактовкой воспитания изменяется и роль учителя, родителей в этом процессе. Всегда ли нужен ребенку учитель? Гуманистическая педагогика на этот вопрос отвечает: только тогда, когда он в нем нуждается, когда это нужно **для**

**развития** ребенка. Когда ребенок справляется со своими трудностями сам, без помощи учителя, происходит его саморазвитие. Когда он не может справиться со своими трудностями, саморазвитие прекращается, в лучшем случае тормозится. И тогда ребенку необходима помощь учителя. Основная задача педагога – побуждение, или, в терминологии К. Роджерса, фасилитация (от англ. facilitate – облегчать, помогать, способствовать) осмысленного учения. Поэтому учителю необходимо перенести акцент в процессе обучения с преподавания на учение, организовать преподавание не как трансляцию знаний, а как фасилитацию осмысленного учения. Говоря русским языком, учитель должен выступать в процессе обучения не как преподаватель (преподносящий истину), а как помощник, сотрудник, товарищ. Итак, первое условие развития школьника состоит в том, чтобы учитель выступал в роли его помощника. И не просто помощника, а доброжелательного. Марк Твен как-то сказал, что одного комплимента хватает ему на три месяца безоблачного настроения. Критиканство и голое отрицание сжигают нервную энергию ребенка (и взрослого). Вообще отрицательная критика отпугивает людей, заставляет замыкаться, разъедает их уверенность в себе.

Находясь в зоне актуального развития (ЗАР), ребенок является пленником своих актуальных (сегодняшних) потребностей (ЗАП), он не видит своего будущего. Но учителю, в целях развития ребенка, постоянно необходимо вести его в будущее – в зону потенциальных потребностей (ЗПП). Покажем эти состояния ребенка и взрослого схематически.

| | | |
|---|---|---|
| Зона **актуальных** потребностей (сегодняшнего дня) – то, что хочет ребенок: он хочет, например, играть. Желание играть обусловлено природной потребностью в движении, в обще- | ⟷ | Зона **потенциальных** потребностей (завтрашнего дня) – то, что хочет учитель. Ему необходимо вести ребенка дальше, а для этого нужно прекратить его игру. Как быть? Мож- |

| | | |
|---|---|---|
| нии, стремлении узнавать новое | | но ли запрещать ребенку играть? |

Этот пример достаточно наглядно показывает трагедию воспитания и противоречия развития: то, что хочет учитель, – не хочет ребенок; он не понимает того, к чему стремится учитель. Ребенок добровольно как будто не хочет идти в будущее, он пленник зоны актуального развития: не видит своего будущего. Решение этого противоречия: необходимо не просто любить ребенка, а знать, как любить его, и уметь любить (Ш.А. Амонашвили). Экология ребенка (природосообразность) заключается в том, что необходимо не тащить его в будущее, а вести! Не запрещать, а дать свободу развития! (Передать можно знания, натаскивать память, но не нравственность, эмоции, желания.)

Запрет, насильственные воспитательные действия могут подавить развитие мотивационной сферы и затормозить развитие других сфер (волевой, регулятивной, эмоциональной). Поэтому вредно противопоставлять свои требования желанию ребенка – надо стимулировать желание другого направления; сменить существующий раздражитель на более интересный, сильный. Например, Ш.А. Амонашвили не заставляет детей учиться: дает им четыре стихотворения и спрашивает: «Какое не надо учить?» («Какое хотите выучить?»). Каждый ребенок сам решает, какое задание выполнить в первую очередь, и выполняет его с удовольствием. Здесь просматривается четкая позиция ненасильственного воспитания: формирование личного отношения – выбирай сам, что будешь делать.

Как происходит развитие индивидуальности и воспитание личности? Как известно, личности формируются в процессе их интеракции друг с другом. Суть интеракции поясним афоризмом Б. Шоу: если у каждого из двух собеседников будет по яблоку, и они поменяются ими, то ничего не изменится. Но если собеседники обменяются идеями, то у каждого их станет в два раза больше. Сами интеракции испытывают влияние ряда фак-

торов – таких, как возраст, интеллект, пол, ранг. Например, если в данной культуре ценится стройность, то по этому поводу у полных людей больше трудностей с комплексом неполноценности, чем у худых. Окружающая среда также способна повлиять на личность: ребенок, выросший в голоде и нищете, может отставать в физическом или умственном развитии. И, наконец, во многом личность формируется индивидуальным опытом. Болезнь может надолго вызвать у человека состояние тревожности и душевного разлада, потеря близких способна поселить в душе человека боязнь полюбить кого-то вновь из-за опасения вновь его потерять. Кроме того, еще одним важным фактором формирования личности является культура: мы становимся носителями нашей культуры под влиянием родителей, учителей, сверстников.

Ученые предложили ряд теорий для объяснения, каким образом эти различные по своей природе силы – индивидуальные особенности, социальная среда, культура – взаимодействуют друг с другом, приводя к формированию уникальной личности. На последующих страницах мы обсудим некоторые концепции личностного развития[84].

**Ч.Х. Кули и Дж. Г. Мид.** Чарлз Хортон Кули считал, что личность вырастает из множества интеракций людей с окружающим миром. Согласно его теории, в этих интеракциях индивиды создают свои «зеркальные Я», которые состоят из трех элементов:

1. То, что мы думаем, видят в нас другие (например, я уверен (а), что люди обращают внимание на мою новую прическу).

2. То, как, по нашему мнению, они реагируют на то, что они видят (я уверен (а), что моя прическа им нравится).

3. То, как мы отвечаем на воспринятую нами реакцию других людей (я полагаю, что и впредь буду стричься в таком стиле).

[84] Подробнее о них см.: *Смелзер Н.* Социология. М., 1994.

Данная теория делает упор на том, как мы интерпретируем мысли и чувства других людей. А вот американский психолог Дж. Герберт Мид (1934) пошел дальше в анализе процесса развития нашего «Я». Как и Кули, он считал, что «Я» («самость») – явление социальное по своей природе и вырастающее из отношений с другими людьми. Вначале, в младенчестве и раннем детстве, мы не умеем интерпретировать смысл человеческого поведения. Но как только дети обучаются придавать тот или иной смысл своему поведению, они делают первый шаг в мир вокруг них, первый шаг к социализации. Другими словами, как только у детей появляется способность мыслить и о себе таким же образом, как и о других людях, они начинают приобретать чувство своего «Я», своей индивидуальности[85].

Процесс формирования индивидуальности, согласно концепции Мида, происходит на трех различных стадиях. Первая из них – имитация. На этой стадии дети копируют поведение взрослых, не обязательно понимая его. Маленький мальчик может, например, «помогать» родителям пылесосить полы, возя по комнате игрушечный пылесос или даже просто палку. На игровой стадии, а точнее на стадии ролевых игр, дети понимают поведение как исполнение определенной роли – врача, учителя, пожарника, автогонщика и т.д. – и начинают в играх примерять эти роли на себя. Играя в куклы, малыши часто говорят с игрушками то любящим, то суровым тоном, как если бы они были родителями, а затем отвечают за куклу так, как ребенок обычно отвечает отцу или матери. Такой переход от одной роли к другой развивает у детей способность придавать своим мыслям и действиям те же значения, какие придают им другие члены общества – и это следующий важный шаг в создании своего «Я», построении своей индивидуальности.

Согласно Миду, завершенное человеческое «Я» состоит из двух частей – «Я-сам» (I) и «Я-меня» (me). «Я-сам» есть реак-

[85] Способность оценивать свое поведение - признак возникновения рефлексии.

ция, отклик человека как субъекта деятельности на других людей и общество в целом. «Я-меня» – это «Я»- концепция (самопонимание, осознание себя) человека как объекта самовосприятия, рефлексии. «Я-меня» – это «Я»-концепция, складывающаяся из того, как меня оценивают значимые для моей персоны люди, например родственники и друзья. «Я-сам» думает о «Я-меня» и реагирует на него так же, как и на других людей. Например, Я-сам знаю, что люди считают Я-меня справедливым человеком, всегда готовым выслушать чужое мнение. По мере того как дети разыгрывают различные роли в своих «пьесах», они постепенно создают и развивают ту часть своей личности, которая выражена понятием «Я-меня». Каждый раз, когда дети смотрят на себя глазами кого-то, они практикуются в коррекции впечатления о себе.

На третьем выделенном Мидом этапе – стадии коллективных игр – ребенок учится распознавать то, что от него ожидается не просто отдельным другим человеком, а целой группой. В футбольной команде, например, каждый игрок следует набору правил и игровых ролей, общих как для данной команды, так и для футбола в целом. Эти аттитюды и ожидания, сплавляясь друг с другом, формируют определенный набор установок, приписываемых некоемому «обобщенному другому» – безличному человеку со стороны, олицетворяющему общественное мнение. Дети оценивают свое поведение по стандартам, как бы установленным этим человеком со стороны, то есть с точки зрения «обобщенного другого». Следование правилам игры в футбол подготавливает детей к выполнению правил игры в обществе, закрепленных в законах и нормах. На этой стадии дети приобретают чувство социальной идентичности.

**З. Фрейд.** Теория развития личности Зигмунда Фрейда есть нечто противоположное концепции Мида, так как базируется на убеждении, что индивид всегда находится в состоянии конфликта с обществом. Согласно Фрейду, биологические потребности (особенно сексуальные побуждения) противоречат культурным нормам, а социализация представляет собой процесс

обуздания этих побуждений. Он предложил структуру трехкомпонентной личности.

Теория Фрейда основывается на выделении трех элементов в интрапсихической структуре личности: **Ид** (Оно), **Эго** (Я) и **Суперэго** (сверх-Я). **Ид** представляет собой источник энергии, подпитывающий стремление к получению удовольствия. При высвобождении энергии происходит ослабление напряжения, и возникает чувство удовольствия. **Ид** мотивирует в числе других функций организма наши занятия сексом, прием пищи и отправление естественных потребностей.

**Эго** (Я) – это «цензурный» компонент личности человека, что-то вроде семафора на путях сообщения между личностью и окружающим миром. **Эго** руководствуется в основном принципом приспособления к реальности, то есть задерживает высвобождение энергии **Ид** до появления правильного (или подходящего) объекта для разрядки энергетического напряжения. Когда **Ид** свидетельствует о чувстве голода, **Эго** блокирует попытки употребить в пищу запасную шину автомобиля или ядовитые ягоды, отсрочивая удовлетворение желания до момента нахождения настоящей пищи.

**Суперэго** (сверх-Я) – это идеализированный родитель, осуществляющий нравственную, оценочную функцию. **Суперэго** требует от человека хорошего поведения в соответствии сначала со стандартами родителей, а позже и общества в целом.

Эти три инстанции активно взаимодействуют в личности ребенка. Дети должны подчиняться принципу реальности, выбирая подходящее время и место для того, чтобы отдаться во власть своего **Ид**. Им также необходимо слушаться моральных требований со стороны родителей и собственного формирующегося **Суперэго**. На **Эго** возложена ответственность за поступки, а **Суперэго** либо поощряет, либо наказывает человека за них посредством чувств вины или гордости.

**Л. Кольберг.** Фрейд относил моральную функцию к ве́дению Суперэго, которое награждает или наказывает Эго за его поступки. Гарвардский психолог Лоуренс Кольберг, уде-

ливший много внимания нравственному развитию детей, разработал еще один подход к проблеме, хотя в нем и чувствуется сильное влияние Пиаже. Кольберг выделил шесть стадий нравственного развития, развертывающихся в строгой последовательности аналогично когнитивным стадиям Пиаже. Переход от одной нравственной стадии к другой – результат развития как когнитивных навыков, так и способности к эмпатии (сопереживанию чувств других людей). Теория Кольберга не противоречит нашей концепции семи сфер, развитие которых является существенным условием воспитания личности.

Нужно отметить, что в настоящее время существует достаточно теорий личностного развития – кроме рассмотренных выше можно указать на теории Л.И. Божович, Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, Ж. Пиаже, Э. Эриксона, Э. Фромма[86].

Из современных педагогических концепций развития индивидуальности и воспитания личности заслуживает внимания концепция социальных проб профессора **М.И. Рожкова**[87]**.** Приведем краткое ее содержание.

Для социального становления большое значение имеет социальная практика, то есть реальное включение ребенка в различные сферы социальных отношений. В любом цивилизованном обществе существует множество областей социальных отношений, которые можно классифицировать по признаку удовлетворения основных потребностей человека: экономика, политика, духовная культура. Именно через экономические отношения, через труд человек удовлетворяет свои потребности, а политика служит основным их регулятором. Отношения в духовной сфере специфичны для гуманного общества. В каждом из перечисленных видов социальных отношений можно выделить те объекты, с которыми вступает в контакт ребенок.

---

[86] Их обзор дан в кн.: Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. М., 1995.

[87] Социальное становление учащихся / Под ред. М.И. Рожкова. Ярославль, 1995.

От включения личности в социальную деятельность зависит как социально-психологический комфорт личности, так и в конечном итоге комфорт и благополучие всего общества. Человек, не нашедший себя в общественной деятельности, ищет способы антиобщественного поведения, пополняет ряды люмпенов и асоциальных группировок, оказывается не способным обеспечить свое существование. Включение в социальную деятельность является процессом, в ходе которого происходит:

– индивидуальная проблематизация личности по отношению к выбору вида деятельности;

– индивидуальное самоопределение личности по возможным видам деятельности и личностно приемлемым вариантам участия в ней;

– включение в социальную деятельность под руководством педагога на основе: осознания учащимися цели деятельности и сопоставления личностных целей; приобретения опыта деятельности; эмоциональной привлекательности деятельности;

– рефлексия процесса деятельности и собственного участия в ней с последующей коррекцией процесса в выбранном направлении;

– достижение собственно состояния включенности личности в социальную деятельность.

Таким образом, процесс включения учащихся в социальную деятельность состоит из ряда этапов. Каждый из них находится во взаимной зависимости с другими. Сущность зависимости может быть как последовательной, так и возвратной. Последовательная зависимость этапов происходит в случаях сочетания специфики деятельности и специфики личности. В противном случае происходит «возвращение» на начальный этап.

Рыночные отношения кардинально меняют цели и характер труда: возникает безработица, создаются конкурирующие друг с другом экономические структуры. В этих условиях становится актуальной способность человека осваивать новые для него виды и способы деятельности, оценивать свои способности и возможности, соотносить их с потребностями и запросами обще-

ства. Каким же образом обеспечить включение учащихся в социальную деятельность и сделать педагогически эффективным участие в этой деятельности?

В основе включения учащихся в социальную деятельность лежат так называемые социальные пробы. Социальная проба – это совокупность последовательных действий, связанных с выполнением специально организованной социальной деятельности в экономической, политической и духовной сферах, на основе выбора способа поведения в этой деятельности и являющаяся средством соотнесения самопознания и анализа своих возможностей в спектре реализуемых социальных функций.

Социальная проба предполагает самооценку учащимся своих возможностей на основе последовательного выбора способа социального поведения в процессе освоения различных социальных ролей. Социальные пробы охватывают все сферы индивидуальности человека и большинство его социальных связей. В процессе развития этих сфер у молодых людей формируется определенная социальная позиция и социальная ответственность, которые и являются основой для их дальнейшего вхождения в социальную среду.

В экономической области учащиеся должны иметь возможность апробирования своих профессиональных возможностей (профессиональные пробы), а также возможностей освоения различных ролей в системе рыночных отношений (предприниматель, акционер, организатор, рядовой участник производства и т.п.).

В политической области молодой человек должен не только определить свои политические позиции, но и попробовать свои силы в роли лидера, оценить свою роль избирателя и сформировать ответственное отношение к ней, понять смысл участия в представительных органах власти, понять роль законов и сформировать у себя готовность к их неуклонному исполнению.

В духовной области – это формирование нравственной позиции в отношениях между людьми, определение своего отно-

шения к религии, проба сил в гуманистических поступках, определение своих возможностей в эстетической деятельности.

Наполнение интересов детей социально значимым содержанием, основанным на опыте поколений, помощь им в освоении и использовании этого опыта, в преобразовании окружающей жизни к лучшему является одной из главных задач педагогов различных учебных заведений. Возможность выбора личного пути гарантируется содержанием организуемой ими самостоятельной инициативной деятельности.

## 8.3. Проблема формирования индивидуальности студента-педагога

В условиях гуманизации образования, когда индивидуальность человека представляет собой высшую ценность, формирование индивидуальности будущего педагога становится важнейшей целью профессиональной подготовки. В теории и практике образования сложились определенные предпосылки для рассмотрения индивидуальности педагога как категории, для разработки соответствующей модели, выяснения механизма становления и развития индивидуальности студента – будущего педагога.

Понятие «индивидуальность студента – будущего учителя» тесно связано с такими понятиями, как «индивидуальность педагога», «индивидуальность студента» и др. Выделение данных понятий и связей между ними позволит выяснить особенности проявления индивидуальных черт человека в зависимости от его социальной позиции, в какой-то степени приблизиться к выяснению механизма и условий становления индивидуальности будущего педагога.

Индивидуальность студента как педагогическая категория представляет собой разновидность понятия «индивидуальность человека». Занимая определенное социальное положение, человек проявляет себя, свои индивидуальные психические качества во взаимодействии с окружающими своеобразно. Именно бла-

годаря своим психическим качествам каждый человек должен отличаться от любого другого своими мыслями, поступками, действиями, отношениями, взглядами и т.д. Однако нахождение людей в социальной среде несколько нивелирует их, не способствует индивидуальному развитию за счет таких факторов, как единство общественных (моральных, правовых и других) требований, стереотипность воздействий и др. Особенно отчетливо просматривается стирание индивидуальных проявлений психики в образовании, когда учебный процесс строится по единым учебным программам, когда используется традиционный подход к организации занятий, далекий от развивающей направленности, когда не находит места индивидуальный подход к студентам, когда преподаватели не владеют информацией об индивидуальном уровне развития психических сфер каждого студента и т.д. Все это позволяет, с одной стороны, отметить необходимость обращения специального внимания на индивидуальность студента как одну из важнейших целей высшего образования. С другой стороны, следует признать, что в современной практике вузов еще не сложилась тенденция, взгляд на реформирование содержания и процесса профессиональной подготовки с точки зрения формирования индивидуальности будущего специалиста.

Понятие «индивидуальность студента» должно занять свое достойное место в ряду других педагогических категорий, в теории и практике высшего образования. Что же включает в себя рассматриваемое понятие?

Индивидуальность студента обусловлена положением в обществе, обязанностями и функциями человека, находящегося в высшем учебном заведении. Это положение временное, но оно характеризуется определенными признаками, к которым относятся, например, такие: участие в учебном процессе, выполнение необходимого минимума учебной работы и др. Индивидуальность студента находит свое выражение в своеобразном проявлении (за счет разного уровня развития) психических сфер в учебных ситуациях. Особенно ярко в процессе обучения

проявляются индивидуальные особенности интеллектуальной, предметно-практической и мотивационной сфер психики – студенты обладают разными учебно-познавательными способностями, разными мотивационными состояниями. В то же время характеристики этих сфер имеют и много общего (как показали специальные исследования в этой области, общими являются новообразования, обусловленные приобщением к будущей профессиональной деятельности, а также новым положением в обществе – социальным статусом.

Рассмотрим кратко некоторые особенности мотивационной сферы. По мнению самих студентов, целями их высшего образования являются приобретение определенной суммы знаний, умений и навыков, реализация своего права на беззаботные студенческие годы, получение диплома и отсрочки от армии. Для девушек альтернативой обучению является начало трудовой деятельности, к чему психологически готова далеко не каждая выпускница школы. Несмотря на большую дисциплинированность девушек, их усидчивость и прилежность, а также необремененность воинской обязанностью, весьма спорным остается утверждение о том, что у них больше желания учиться. Учеба представляется девушке как более привычной, так и более легкой альтернативой работе.

Мотивы выбора профессии оказывают определенное влияние на учебную деятельность в вузе, но, как оказалось в результате специальных исследований, адаптационный период сопровождается серьезными изменениями в мотивационной сфере. Динамика и изменчивость учебной мотивации связаны с многими причинами. Это и неверная исходная мотивация профессии, и как следствие – ее меньшая привлекательность, учеба в группе с аморфной мотивационной структурой, где нет выраженных мотивов ни к учебной, ни к профессиональной деятельности и где отмечается наихудшая успеваемость. И высокая степень дезадаптированности – трудная перестройка сложившегося стереотипа учебной деятельности, приспособления

к новым условиям обучения, быта, вызывающие снижение оценок и отрицательные эмоции боязни неуспеха.

Что особенного в эмоциональной сфере студентов? Какие эмоциональные состояния присущи современному студенту? Как и каждому молодому человеку, студенту не чужды веселье, бодрое настроение, оптимизм во время учебных занятий. Студенты могут смеяться по своим поводам или адекватно весело реагировать на соответствующие ситуации во время занятия. Все эти явления – здоровая реакция, проблема лишь в том, как научить студента не мешать своим весельем другим или использовать его для поднятия настроения своих собеседников.

Больным вопросом для вузовской системы обучения является вопрос о негативных состояниях студентов. Выше уже говорилось о том, что ожидание неуспеха сопровождается такими психическими состояниями, как тревожность, стресс, депрессия, волнение, беспокойство, застенчивость. Исследования ученых Ирландии показали, что из 10 ирландских студентов шесть человек страдают застенчивостью. В США, Японии, Германии, где проводились аналогичные исследования, студенты значительно увереннее в себе. По мнению психологов, застенчивость, волнение, негативные переживания, сопровождающиеся внешними показателями (покраснение, отвод взгляда от собеседника, дрожание голоса или рук и т.п.), не так уж безобидны, особенно для будущего учителя. Важность умения управлять своими эмоциональными состояниями трудно переоценить для любого человека, любого возраста, любой профессии. Ниже будут рассмотрены некоторые способы развития у себя таких умений. Здесь же приведем описание эксперимента, показавшего значение юмора в проявлении эмоциональной сферы. Американские ученые из университета штата Нью-Йорк разбили студентов (перед экзаменом) на три группы: в первую включили самых волнующихся студентов, во вторую – с меньшими признаками волнения, в третью – не боящихся экзамена. Студенты первой группы получили экзаменационные билеты, в которых все вопросы были составлены в юмористической форме.

Второй группе предложили билеты, где с юмором была составлена лишь половина вопросов, а третья группа получила вопросы, сформулированные обычным сухим теоретическим языком. В результате почти все студенты первой и второй групп успешно справились с экзаменом, в то время как большинство студентов третьей группы «провалилось». Ученые сделали вывод, что юмор –лекарство, успешно справляющееся с негативными эмоциональными состояниями. В то же время известно, что современные способы развития эмоциональной сферы включают юмор лишь как один из возможных компонентов в системе средств.

Известно, что, порождаясь деятельностью, эмоции не только становятся ее неотъемлемым компонентом, но и начинают активно выполнять функции ее регуляции (А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, А.Б. Орлов и др.). Отражая соотношение между мотивационно-потребностной стороной деятельности и реальными достижениями и возможностями человека, эмоциональные процессы играют важную роль в учебе студентов. Отрицательные эмоции, сочетаясь с неопределенностью мотивации, снижают степень сформированности механизмов саморегуляции, усиливают дезадаптацию и даже приводят порой к так называемому срыву адаптации.

По данным обследований (С.А. Гапонова, М.М. Лапкин, Н.В. Яковлева) студентов младших и старших курсов, их психические состояния отличаются наличием возбуждения у первокурсников в отличие от старшекурсников. У студентов с общим высоким уровнем негативных эмоциональных переживаний, как правило, наблюдается низкий (ниже нормативного) уровень мотивации достижения успеха в учебной деятельности, что само по себе является сигналом неблагополучия и наличия отрицательного эмоционального фона – ожидания неуспеха. Поскольку психические состояния влияют на согласованную деятельность психических процессов (восприятия, внимания, мышления, памяти), позитивные адаптационные изменения на старших курсах и, соответственно, усиливающееся влияние по-

ложительных побуждающих переживаний приводят к повышению общей успеваемости студентов-старшекурсников, в свою очередь поддерживая ожидание успеха в обучении. Формирование новых учебных целей, соответствующих требованиям обучения, лежит в основе перехода учебной мотивации с уровня «знаемой» на уровень реально действующей, а достижение определенных результатов ведет к перестройке отношения к будущей профессии. Поэтому не случайно уровень мотивации учебной деятельности у студентов-старшекурсников значимо выше, чем у студентов 1-го курса. Представленные данные свидетельствуют о том, что именно психические состояния являются ведущим компонентом перестройки психической деятельности студентов, определяя направление и характер адаптационных изменений, а также формирования их индивидуальности.

Исследования психологов показали, что наиболее благоприятным для успешной учебной деятельности сочетанием мотивов является такое, в котором преобладают состязательный и познавательный мотивы с одновременно высоким уровнем мобилизации усилий (ученые назвали это сочетание ведущим мотивационным комплексом). В то же время, согласно результатам других специальных исследований (Н.А. Бакшаева), специфичным для студентов и обеспечивающим успешность их учебной деятельности сочетанием мотивов является такое, которое включает взаимосвязь, единство познавательных и профессиональных мотивов. В процессе обучения, предусматривающем социальные проблемные ситуации, требующие от студента для своего разрешения продуктивного мышления, обмена результатами труда, согласования интересов, взаимодействия и общения, познавательные мотивы ведут к появлению профессиональных мотивов. Причем единство названных мотивов постепенно обеспечивает перестройку мотивационной сферы таким образом, что придает устойчивость положительным мотивационным состояниям. Полученные данные указывают на то, что формирование и развитие индивидуальности студента должно быть направлено на перестройку мотивационной сферы с тем, чтобы в ней образовался ведущий мотивационный ком-

плекс, объединяющий наиболее значимые для учебной деятельности студента мотивы достижения, познавательные, профессиональные.

Интеллектуальная сфера студентов благодаря высоким требованиям испытывает в условиях учебно-познавательной деятельности значительно большие нагрузки, чем старших школьников. В связи с этим от студента требуется хорошо развитый комплекс познавательных способностей – целеполагание, анализ учебной задачи, выбор способа решения и др. Разумеется, не всякий студент обладает такими способностями. Специальные исследования психологов (Н.М. Пейсахов и др.) определили многообразие интеллектуальной деятельности студентов, в которой выделяется такой характерный признак, как интеллектуальная инициативность. В зависимости от наличия познавательной потребности и способностей студента его познавательная деятельность протекает на том или ином уровне интеллектуальной активности.

В теории педагогики и психологии предпринята попытка использовать для характеристики интеллектуальной сферы студента понятие «обучаемость», которое включает, как известно, комплекс качеств: гибкость, самостоятельность, оперативность, мобильность и др. Для будущего педагога как представителя гуманитарной профессии кроме довольно высокой обучаемости необходимо обладать ярко выраженным вербальным типом интеллекта, означающим владение языком, богатый словарный запас, умение точно соотносить конкретные и абстрактные понятия, наличие высокоразвитого абстрактного мышления.

Сфера саморегуляции студента изучена значительно слабее, чем, например, мотивационная, интеллектуальная. Тем не менее отдельные данные, полученные учеными, дают некоторое представление об особенностях проявления этой сферы в учебной деятельности. Так, на основе трех выделенных индивидуально-типических стилей саморегуляции (автономного, оперативного и устойчивого) были установлены стилевые особенности саморегуляции у студентов с различной акцентуацией характера в ситуациях учебной подготовки. При этом характери-

стика каждого стиля включала описание «сильной» стороны – высокоразвитых регуляторных особенностей, благоприятствующих успеху обучения, «слабой» стороны – недостаточно развитых особенностей, а также компенсаторные возможности «слабой» стороны за счет «сильной». Ниже в таблице кратко представлены такие характеристики.

*Таблица 4*

**Характеристика особенностей стилей саморегуляции**

| Стиль саморегуляции | «Сильная» сторона | «Слабая» сторона | Компенсация |
|---|---|---|---|
| Оперативный (1) | Процессы моделирования | Планирование и программирование; низкая осознанность и устойчивость учебных целей | Быстрота включения в учебную ситуацию и легкость ориентации в ней; легкость приспособления к требованиям преподавателя и условиям ситуации |
| Оперативный (2) | Программирование; высокая степень детализации программ поведения и учебных действий, гибкость их перестройки; | Планирование и моделирование | Недостаточная осознанность и устойчивость учебных целей компенсируется легкостью включения в учебную деятельность |
| Автономный (1) | Высокая развитость планирования | Недостаточность процессов моделирования и оценки результатов; ориентации в учебной ситуации | Учебные ситуации заранее планируются и продумываются |
| Автономный (2) | Оценка результатов | Планирование | Постоянный контроль и коррекция |

| Стиль саморегуляции | «Сильная» сторона | «Слабая» сторона | Компенсация |
|---|---|---|---|
| Устойчивый | Высокая развитость процессов планирования и оценки результатов | Моделирование | Постоянный контроль и коррекция учебной деятельности |

Ученые отмечают, что ни один из выделенных стилей не является более предпочтительным с точки зрения успеха учебной деятельности. Однако знание студентом собственных регуляторных особенностей (и преподавателем тоже) позволит определить необходимость и направление коррекции сферы саморегуляции.

В экзистенциальную сферу человека входят в качестве основных компонентов рефлексивные процессы, способность оценивать свои возможности, осознавать себя индивидуальностью, что позволяет выработать свои ценности и смыслы и сложить свою «Я-концепцию». Результаты изучения ценностных ориентаций современных студентов[88] свидетельствуют о том, что социально-экономические ценностные ориентации оказались под воздействием рыночных отношений, что нашло выражение в намерениях заметной части студентов заняться коммерческой, предпринимательской деятельностью. Вместе с тем сохраняются дореформенные позиции студенчества по отношению к образованию как одной из жизненных ценностей. Что касается ценностей в области образования, то обращает на себя внимание «потребность в сохранении собственной индивидуальности» (стремление к независимости от других и желание сохранить неповторимость, своеобразие собственной лич-

[88] См.: *В.М. Утенков, В.И. Овсянников*. Ценностные ориентации студентов педагогического вуза//Педагогика. 1998. №5. С.70 -72; *Рукавишникова Н.Г., Заверткина Е.Г.* Динамика ценностных ориентаций студентов педагогического вуза //Ярославский педагогический вестник. 1997. №30. С. 54-57.

ности, своих взглядов и убеждений) – она занимает второе место. Потребность в достижениях является наиболее значимой ценностью для первокурсников, в дальнейшем имеет тенденцию к некоторому снижению. В целом ценностные ориентации студентов соответствуют социально-экономическим преобразованиям в нашей стране и не остаются неизменными – они подвержены переоценке в зависимости от условий обучения, социальных факторов и возрастных особенностей студентов. Так, по данным опроса[89], 79% будущих учителей в качестве ценности назвали сохранение собственной индивидуальности, а 74% первокурсников – развитие себя. При этом если к четвертому курсу «развитие себя» как ценность сохранилась у 48% студентов, то «сохранение собственной индивидуальности» осталось у 79% выпускников. Примечательно, что и по другим данным будущие учителя ставят на пятое место из 18 предложенных для ранжирования такую ценность, как «индивидуальность самовыражения» – 34,6% респондентов[90]. По нашим данным оказалось, что желание развить у себя необходимые для профессии качества, сферы индивидуальности присуще подавляющему большинству студентов, прошедших первую педагогическую практику в школе, и это желание ставится на первое место у 87% респондентов.

Характеризуя экзистенциальную сферу студентов-будущих педагогов, следует отметить, что представленные данные о ценностях отражают оценочный компонент Я-концепции, который далеко не всегда может соответствовать подлинным притязаниям студента, а нередко освещать влияние социальных норм и представлений о том или ином вопросе. Как показывает наш опыт, многие студенты, заявляющие о желании реализовать себя, о значимости для них собственной индивидуальности, тем

---

[89] См.: *Н.Г. Рукавишникова, Е.Г. Заверткина.* Динамика ценностных ориентаций студентов педагогического вуза //Ярославский педагогический вестник. 1997. №3. С. 54-57.

[90] См.: *В.М. Утенков, В.И. Овсянников*. Ценностные ориентации студентов педагогического вуза //Педагогика. 1998. №5. С.70-72.

не менее в учебной деятельности оказываются не в состоянии осуществить свои представления о себе, реализовать поведенческую Я-концепцию (особенно это характерно для студентов 1, 2, 3-го курсов). Мы склонны объяснить это недостаточным развитием необходимых способностей и отсутствием соответствующих умений (способности самоанализа и самооценки, умения рефлексировать, сравнивать свой опыт и потенциал с опытом и потенциалом других людей и др.). В целом индивидуальность современного студента характеризуется обеднением интеллектуального запаса, упрощением схем мышления, недостаточной развитостью сферы чувств.

Научный подход к индивидуальности студента предполагает рассмотрение не только разнообразия индивидуальных проявлений человеческой психики в тех или иных ситуациях. Важнее отметить, что индивидуальность – это целостность, единство гармонично развитых сфер и их составляющих. С этой точки зрения вряд ли приходится говорить о том, что каждый студент – высокоразвитая индивидуальность. Для того чтобы стать такой индивидуальностью, необходимо развить у себя в совершенстве все сферы психики. Для каждого студента цель развития индивидуальности может выглядеть по-своему – все зависит от того, с каким развитием психики он был зачислен в вуз: одним в мотивационной сфере следует развивать стремление к самообразованию, другим – мотивы достижения; в интеллектуальной сфере может быть необходимость развивать профессионально важные качества мышления или овладевать способами учебной деятельности и т.д.

Индивидуальность студента как понятие воплощает в себе характеристики психических сфер человека – такие характеристики, которые отражают целостные свойства психики, проявляющиеся в условиях учебной деятельности. Это есть нечто идеальное, совершенное. Ясно, что становление индивидуальности – это длительный процесс, в котором можно выделить несколько этапов. Для каждого человека длительность и количество этапов – свои. На каждом этапе индивидуальность мож-

но представить с помощью совокупности признаков и степени их выражения – в виде уровней развития индивидуальности.

Процесс обучения в вузе предоставляет возможности для развития индивидуальности студента, т.е. развития тех психических свойств и качеств, которые оказываются объектами социальных воздействий в данных условиях. К последним относят в первую очередь учебную деятельность студента: способность целеполагания, мотивация учения, достижения, аффилиации и другие мотивации, познавательные способности, владение приемами и способами решения учебных и педагогических (профессиональных) задач. Вместе с этим под воздействием окружающих могут развиваться и другие профессионально и жизненно важные психические процессы (рефлексия, самосознание, самооценка и пр.).

Отличается ли индивидуальность студента от индивидуальности рабочего, служащего того же возраста? Одинаково ли происходит развитие молодых людей, занимающих разное социальное положение? Однозначно ответить на эти вопросы вряд ли возможно. Учитывая, что индивидуальность человека определяется системой научно выверенных характеристик, можно сказать, что индивидуальность как понятие едина. В реальных ситуациях она может выражаться своеобразно, поскольку компоненты психики могут быть представлены в каждом человеке особо. Влияние биологического и социального на психический компонент сказывается на индивидуальности в целом.

Вместе с тем студента отличает от любого другого молодого человека развитая познавательная сфера, наличие познавательных потребностей, способностей к познавательной деятельности, позиция субъекта в познавательных ситуациях. Это наиболее характерные признаки индивидуальности студента – как человека, овладевающего научными и профессиональными знаниями. Именно они отличают его от молодого рабочего, молодого служащего, призывника и пр., функции которых в усло-

виях выполняемой ими деятельности иные, нежели функции учебной и учебно-профессиональной деятельности.

Говоря об индивидуальности человека как идеальной степени развития всех сфер его психики, следует отметить, что в этом случае психика должна отличаться творческим проявлением, то есть человеку должны быть присущи творческое мышление, творческий подход к делу, творческое отношение и т.п. Для студента-будущего педагога творчество является важной чертой профессиональной деятельности. Поэтому развитие индивидуальности должно предполагать развитие соответствующих характеристик психики, и прежде всего креативности мышления (интеллектуальная сфера), интеллектуальной потребности, стремления к оригинальному, необычному (мотивационная сфера). Думается, что как понятие творческая индивидуальность студента может рассматриваться самостоятельно ввиду своей важности в сфере высшего педагогического образования.

**Творческая индивидуальность студента** находит свое выражение в нестандартных способах учебной деятельности, в оригинальных приемах оформления своих работ, в независимом поведении в учебных ситуациях, в склонности к поисковой, исследовательской деятельности, к свободному выбору заданий и способов деятельности, к инициативе, к высказыванию собственных предложений, замыслов и пр.

Кратко рассмотренные выше понятия тесно связаны с другими – «индивидуальность педагога» и «творческая индивидуальность педагога». Их содержание связано с теми особенностями индивидуальности человека, индивидуальности студента, которые обусловлены спецификой профессиональной деятельности.

**Индивидуальность педагога** как профессионала предполагает особый стиль деятельности, складывающейся в целом из известных теории и практике приемов, – такая индивидуальность обусловлена синтезом индивидуальных особенностей развития человека и уровня его профессиональной компетент-

ности. Процесс индивидуализации учителя в педагогическом труде может иметь разные выражения:

– индивидуальные различия как фрагментарные или эпизодические проявления непохожести в профессиональном поведении и деятельности;

– индивидуальный стиль как устойчиво сохраняющиеся в течение длительного времени различия в профессиональной деятельности, индивидуальное сочетание способов и задач профессиональной деятельности;

– индивидуальность как выражение неповторимости, самобытности личности учителя в труде, индивидуальное профессиональное мировоззрение, нередко индивидуальный вариант профессионального типа личности в труде.

Индивидуальный стиль деятельности учителя – это вся система гармонизации личностью своей индивидуальности с условиями жизнедеятельности, система средств самореализации личности в жизнедеятельности, определяющее начало творчества и результат творческой деятельности (Н.А. Половникова). В числе основных функций индивидуального стиля деятельности выделяют системообразующую, опосредующую, компенсаторную, регуляторную, синтезирующую и эвристическую.

В основе проявления индивидуальности учителя лежит механизм самоактуализации потенциальных индивидуальных возможностей человека (Н.Е. Мажар). Причиной самоактуализации выступает прежде всего наличие природных дарований, способностей; затем – появление потребности в самоактуализации, порожденной системой целеполагания, личностных смыслов и соответствующей мотивацией.

Ученые стремятся установить связи между особенностями педагогической деятельности и особенностями развития индивидуальности учителя. Однако пока еще не удалось выявить все многообразие этих связей (да это и невозможно сделать – связей бесконечное множество).

В индивидуальности педагога можно выделить две стороны – психическую и личностную. Психическая сторона индивидуальности включает семь сфер человека. Их проявление в педагогической деятельности характеризуется уровнем развития общих и профессиональных способностей, а также профессиональной мотивации. Чем более широк спектр достаточно развитых способностей, целей, потребностей, тем более высок уровень развития индивидуальности педагога.

Личностная сторона включает такие свойства, которые проявляются в педагогической деятельности благодаря социальным требованиям к педагогу (любовь к детям, уважение и требовательность к ним, доброта и др.). Чем более развитыми являются сферы психики учителя, тем большую яркость приобретают его личностные свойства, так как только свободный человек, способный к самоактуализации и саморазвитию, сможет определить свою собственную социальную позицию.

В профессиональной деятельности учителя основным противоречием, обеспечивающим развитие (при наличии надлежащей мотивации), является противоречие между способностями, одаренностью человека и требованиями педагогической деятельности, поведения. Разрешение возникающих в педагогическом процессе противоречий осуществляется каждым учителем своеобразно, в соответствии со своими способностями, компетентностью. Тем самым обеспечивается индивидуальный стиль деятельности.

В последние годы в связи с интересом к проблеме индивидуальности человека психологический аспект профессионально значимых свойств и качеств учителя оказался в центре внимания ученых. В педагогике и психологии имеется немало представлений о них, сложившихся на основе концепций личности педагога (А.А. Бодалев, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, А.К. Маркова, А.В. Мудрик, В.А. Сластенин и др.). Состав профессионально значимых характеристик личности (практически все ученые разрабатывают данный вопрос применительно к личности учителя) довольно обширен – он

включает наряду с несколькими десятками социальных характеристик несколько десятков психологических. Среди последних общепризнанными являются педагогическое мышление, педагогическая рефлексия, педагогическое самосознание, педагогическое воображение, педагогическая самооценка, педагогическая наблюдательность, педагогическое прогнозирование, толерантность, эмпатия и др. (А.К. Маркова).

Актуальность названных свойств обусловлена тем, что высокий уровень речевого и интеллектуального развития позволяет педагогу уловить и адекватно передать первоосновы научной теории. Эмоциональная зрелость, богатая экспрессия, эмпатия – позволяют увлечь научной идеей, убедить в ее практической целесообразности, побудить к экспериментированию. Поэтому развитие педагогического мышления будущего учителя представляет собой особую задачу высшей школы. Мышление педагога должно быть конвергентным, последовательно-логичным, гибким и оригинальным. Достаточно развитое педагогическое мышление гарантирует развитие педагогического прогнозирования, педагогического самоанализа и других профессионально значимых качеств.

В ряде специальных научных работ рассматривается сущность отдельных качеств: педагогического мышления (Ю.Н. Кулюткин), педагогической наблюдательности (Л.А. Регуш), педагогического прогнозирования (В.И. Загвязинский), педагогической рефлексии (Б.З. Вульфов, В.Н. Харькин). Исследователи не только рассматривают сущность важных для педагога психических качеств, но и разрабатывают подходы к их формированию и развитию.

Выделение профессионально значимых свойств и качеств индивидуальности учителя осуществляется в науке и в связи с понятиями «профессионализм», «педагогическое мастерство», «профессиональная компетентность», «профессиональная позиция» и др. Так, установлено, что педагог достигает профессионализма, если у него развиты: способность к самоуправлению, смелость, решительность, умение рисковать; самоуважение и

расположение к окружающим; уверенность в себе через осознание своих слабостей; реалистичность, адекватность самооценки; общение с людьми, которые в него верят и будят энтузиазм; сильная воля, умение концентрировать энергию на главном направлении; умение сконцентрироваться на деятельности и на цели; высокий уровень саморегуляции как исполнение того, что намечено; умственная активность и пластичность как умение перестраивать свое поведение в изменяющихся условиях; самолюбие как движущая сила личности и способ соотнесения себя с социальным миром. Кроме того, для высокого профессионала характерны: наличие конкретной и высокой цели, что генерирует дополнительную энергию; готовность к жертвам; организованность и точность, рациональная самодисциплина; установка на успех, умение выложиться до конца и бить в одну точку; воодушевленность; переход на более высокий уровень сравнения – сравнения себя с самим собой, по принципу «Я» и «Я»[91].

Эти данные свидетельствуют о том, что индивидуальность педагога как профессионала отличается от индивидуальности другого специалиста наличием названного выше комплекса способностей и умений, характерных для всех сфер – и интеллектуальной, и волевой, и мотивационной, и др.

Профессионализм предполагает наличие комплекса потенциально высоких способностей: академических, исследовательских, творческих, познавательных, социальных (главным образом управленческих) и эмоциональных (Н.Ф. Горчакова). В психологии способности рассматриваются как сложное явление – это и индивидуально-психологические особенности, обеспечивающие легкость и быстроту приобретения знаний, умений и навыков, и такие индивидуально-психологические особенности, которые имеют отношение к успешности выполнения соответствующей деятельности, и особая чувствительность человека к восприятию окружающего мира с соответствующей адекватной

[91] *Н.Ф. Горчакова.* Формула профессионализма. Челябинск, 1997.

реакцией на него (Б.М. Теплов, С.Л. Рубинштейн и др.). В последнее время способности в психологии рассматриваются как особое психологическое свойство функциональной системы, выражающееся в определенном уровне ее продуктивности, характеризующейся точностью, надежностью, скоростью функционирования (В.Д. Шадриков, В.Н. Дружинин). Изучение и развитие профессиональных способностей представляет собой одну из целей профессионального образования и одну из проблем высшей педагогики и психологии.

К составляющим профессионализма относятся также креативность («творческость»), активность как способность к действию и экспериментированию с предметной средой, энергетический потенциал человека (связанный с такими эмоциями, как любовь и гнев, которые «запускают» механизмы деятельности), мотивация достижения и стремление к самосовершенствованию. Психологи доказали, что потребность в достижениях, уровень притязаний и самооценка индивида поддаются управлению через такой рычаг, как психологически выверенное сочетание санкции за неудачу и награды за успех. Исследования Ю.М. Орлова (1984) показали, что если эмоциональное значение поощрения за успех сильнее эмоционального значения наказания за неудачу, то постепенно происходит формирование и усиление стремления к успеху. Если же наказание за неудачу эмоционально более значимо, чем поощрение за успех, то постепенно формируется стремление избегать неудачи. Стремление же к самосовершенствованию – это естественное, присущее человеку от природы стремление.

Индивидуальность профессионала характеризуют не только свойства и качества. Сам факт их присутствия в психике человека еще не все раскрывает в его индивидуальности. Важным ее критерием выступает индивидуальный стиль работы.

Индивидуальные различия могут проявляться практически во всех компонентах педагогической деятельности. Становление индивидуальных различий происходит в ходе включения, интеграции учителя в педагогическую среду, сравнения себя с

другими педагогами. Каждый учитель отличается от других выбором и комбинацией способов преподавания, отношением к детям, динамикой и траекторией движения, уровнем притязаний, характером ошибок и затруднений.

Чем более развиты педагогическое мышление, педагогическая рефлексия, способности управлять своими мыслями, действиями, поступками, отношениями и др., тем более продуктивной, интересной, результативной является педагогическая деятельность.

В психологии индивидуальный стиль рассматривается как устойчивое сочетание мотива деятельности, выражающегося в преимущественной ориентации учителя на отдельные стороны учебно-воспитательного процесса; целей, проявляющихся в характере планирования педагогической деятельности[92]. Учеными выявлены содержательные, динамические, результативные характеристики индивидуального стиля, включающие ряд свойств и качеств психики (рефлексивность, гибкость, импульсивность, эмоционально-положительное отношение к учащимся, тревожность – повышенная чувствительность к ошибкам и неудачам – и др.).

По данным психологов, всех педагогов можно условно разделить на четыре типа – в зависимости от сочетания особенностей эмоциональной сферы учителя и его методического мастерства, сложившегося благодаря развитию интеллектуальной сферы: эмоционально-импровизационный, эмоционально-методичный, рассуждающе-импровизационный, рассуждающе-методичный. Имеются и другие подходы к рассмотрению индивидуального стиля деятельности учителя.

В акмеологии индивидуальный стиль представляет собой совокупность своеобразных личностных проявлений мастера, в деятельности которого тесно связаны между собой **фундаментальные знания и практический опыт** работы, включающий

---

[92] См.: *Маркова А. К., Никонова А.Я.* Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя// Вопросы психологии. 1987. №5.

способы и формы психолого-педагогического взаимодействия, переплавленные в созидательное целое с целью корректирующего воздействия. **Стиль – это сплав индивидуального и типического,** т.е. того, что присуще мастеру как представителю определенного социума. Типическое – это некие общие черты, свойственные многим творчески работающим мастерам и являющиеся частью индивидуального. Типическое и индивидуальное взаимообусловливают друг друга и оказывают взаимное влияние. Мастер, владеющий ярковыраженным индивидуальным стилем, является лидером в коллективе единомышленников, новатором в определенной области. У него могут быть свои пути, принципы, методы, средства, формы и приемы работы. Вместе с тем он, увлеченный своими поисками и находками, использует передовой психолого-педагогический опыт.

Индивидуальность предполагает особый стиль деятельности, складывающийся в целом из известных теории и практике приемов; такая индивидуальность обусловлена синтезом индивидуальных особенностей развития человека и уровнем его профессионализма.

Наличие индивидуальных стилей педагогической деятельности характеризует влияние индивидуального проявления сфер человека на осуществление им профессиональной деятельности. В зависимости от того, каков уровень развития того или иного свойства психики, какое свойство оказывается в данный момент доминирующим, деятельность приобретает ту или иную направленность, ту или иную особенность (свойство). Иначе говоря, индивидуальный стиль педагогической деятельности отражает характерную черту индивидуальности самого педагога.

Индивидуальность в профессиональной деятельности, по мнению А.К. Марковой, – это самое позднее новообразование в профессиональной сфере человека, взаимодействие развития личности и субъекта профессиональной деятельности. Она указывает, что становлению индивидуальности способствует приобретение человеком специальных психических качеств, зна-

ний и умений, а также самоопределение способности к индивидуальному саморазвитию. «Индивидуальность складывается в результате уникального индивидуально неповторимого сочетания обстоятельств жизни человека, в которых он реализует и развивает свои возможности и способности»[93].

Личностно-ориентированное образование предъявляет повышенные требования к таким личностным качествам педагога, как осознание смысла своей профессии, выбор ценностей и целей, личная ответственность за детей, гуманистическая педагогическая позиция, творческое построение образовательно-воспитательного процесса, качество собственных педагогических «произведений» и др. (Е.В. Бондаревская). В современных условиях индивидуальный стиль деятельности учителя приобретает дополнительные критерии. Творчески и гуманистически ориентированная индивидуальность может опережать требования профессии и видеть перспективы ее развития, характеризоваться способностью к внутренней социальной ответственности, к индивидуальному самостоятельному выбору.

**Творческая индивидуальность педагога** характеризуется тем, что в силу индивидуальных особенностей его развития (научного склада мышления, творческого отношения к делу, стремления к самореализации и др.) профессиональная деятельность такого педагога отличается от работы его коллег поисками новых оригинальных подходов и средств. Яркими представителями творческих индивидуальностей среди педагогов являются учителя-новаторы. Творческая индивидуальность учителя была предметом специального изучения в ряде исследований (Н.Е. Мажар, Н.М. Борисенко и др.). Данное явление определяется как форма и результат целостного проявления индивидуальных особенностей человека, которое формируется субъектом педагогической деятельности (Н.Е. Мажар), как интегративное личностное образование, включающее совокупность интеллектуальных, мотивационных, эмоционально-

[93] *А.К. Маркова.* Психология профессионализма. М., 1996. С. 143.

волевых и профессионально-ценностных качеств (Н.М. Борисенко).

Творческая индивидуальность выступает предметом креативной акмеологии и рассматривается в ней как высшая характеристика профессионального творчества (Н.Ф. Вишнякова). Она является интегральной креативно-личностной категорией, которая включает:

– интеллектуально-творческую инициативу;

– интеллектуальные способности, широту и глубину знаний;

– чуткость к противоречиям, склонность к творческому сомнению, способность испытывать внутреннюю созидательную борьбу;

– информационный голод, чувство новизны, умение видеть необычное в проблеме, профессионализм, жажду познания.

Психолого-педагогические условия развития и совершенствования творческой индивидуальности будущего специалиста выражаются в становлении профессиональной позиции; ощущении противоречий, оригинальности и целесообразности их решения; импровизационности и созидательности процесса самоактуализации.

Креативность выступает условием творческого саморазвития личности, является существенным резервом ее самоактуализации. Креативность выражается восприимчивостью, чувствительностью к проблемам, открытостью к новым идеям и склонностью разрушать или изменять устоявшиеся стереотипы с целью создания нового, получения нетривиальных, неожиданных и необычных решений жизненных проблем.

Исследования креативности в области акмеологии позволили выявить оптимальные формы организации и управления творческим процессом с целью самообразования и развития творческой индивидуальности: моделирование творческого процесса в инновационной практике (именно в созидательной деятельности развивается креативный потенциал личности). Сложность при этом заключается в лучшей организации и регулировании сотворческой деятельности, в которой и фор-

мируются не только сознательные, но и подсознательные процессы творческой индивидуальности личности (Н.Ф. Вишнякова).

В педагогике творческая индивидуальность учителя характеризуется как динамическое явление, сложная открытая система, жизненная программа личности. Современный творческий учитель не просто реализует себя, смысл своей жизни, совершая выбор между репродуктивным способом педагогической деятельности и творчеством, он качественно преобразует себя, снимает свои психологические барьеры, переосмысливает свои профессиональные ожидания, ищет возможности для развития профессионально-значимых качеств, вырабатывает свою педагогическую концепцию[94]. В целом для творческой деятельности учителя характерны, во-первых, инновационная направленность, во-вторых, направленность на развитие себя как индивидуальности в процессе творческой деятельности. Творческий учитель осознает, что без самосовершенствования, саморазвития индивидуальности невозможны рост, достижения в профессиональной деятельности. Поэтому овладение новейшими технологиями, разработка собственных технологий как ценностные ориентации немыслимы без развития профессионально важных качеств как целей жизнедеятельности. Именно эти две направленности можно рассматривать как важнейшие критерии творческой индивидуальности педагога.

**Индивидуальность студента-будущего педагога** характеризуется тем, что профессионально важные свойства и качества только начинают появляться. Их становление – характерный признак развития индивидуальности в данный период. Именно в условиях учебно-профессиональной деятельности у студента-будущего педагога должны возникать такие новообразования психики (и личности), которые специфичны для педагогической деятельности.

К профессионально значимым компонентам психических сфер следует отнести:

---

[94] См.: *Сластенин В.А., Подымова Л.С.* Педагогика: инновационная деятельность. М., 1997. С. 49.

**– в интеллектуальной –** педагогическое мышление (способность анализировать педагогические факты, явления, процессы, системы; проявлять креативность, гибкость, критичность, системность, мобильность, оперативность мышления в педагогических ситуациях), педагогическая эрудиция, педагогическая интуиция, педагогическая импровизация, педагогические зоркость и слух, педагогическое предвидение, педагогическая наблюдательность, педагогическое воображение, педагогическое прогнозирование, педагогическое творчество, саногенное мышление (способность направлять свои рассуждения по поводу профессиональных действий, ошибок, просчетов в оптимистическое русло);

**– в мотивационной** – мотивация профессиональной деятельности (стремление овладеть новейшими технологиями, желание изучить передовой опыт, нацеленность на достижение высокого уровня педагогического мастерства, мотивы достижения успеха в профессиональной деятельности, желание общаться с учениками и их родителями, стремление получить признание своих коллег в педагогическом коллективе и т.д.);

**– в волевой** – терпение и владение собой в педагогическом общении, настойчивость в осуществлении педагогической деятельности, в достижении педагогических целей, целей самоактуализации, саморазвития;

**– в эмоциональной** – эмпатия (сопереживание), сочувствие, радость, «детскость», открытость, толерантность, умение управлять своими чувствами, отношениями, настроением, умение управлять эмоциональной атмосферой в педагогической системе;

**– в предметно-практической –** педагогические способности, педагогические умения, профессиональное этическое поведение;

**– в экзистенциальной** – рефлексивные процессы, осознанное отношение к себе как к индивидуальности и педагогу, свобода в проявлении себя как индивидуальности в профессиональной деятельности, стремление к самоактуализации, саморазвитию, постоянной работе над собой, уверенность в выборе

профессии, собственная профессиональная позиция (концепция, идея);

**– в сфере саморегуляции** – педагогическая рефлексия, самоанализ и самооценка профессиональной деятельности и себя как педагога, умение соотносить свою деятельность, свой индивидуальный стиль общения с социальным профессиональным опытом, умение определять собственные достоинства и недостатки как в собственном развитии индивидуальности и личности, так и в профессиональной деятельности и поведении, умение определять резервы своего дальнейшего профессионального роста, умение регулировать свою педагогическую деятельность и отношение к ней.

**Творческая индивидуальность педагога** характеризуется тем, что в силу индивидуальных особенностей его развития (научного склада мышления, творческого отношения к делу, стремления к самореализации и др.) профессиональная деятельность такого педагога отличается от работы его коллег поисками новых оригинальных подходов и средств. Для индивидуального творческого стиля деятельности характерны высоко развитые общепедагогические и специальные знания, умения, навыки, а также максимальное развитие индивидуального потенциала (и прежде всего мотивационная готовность, рефлексия, мышление, способности). Устойчивой характеристикой творческой индивидуальности принято считать творческую самореализацию. Яркими представителями творческих индивидуальностей среди педагогов являются учителя-новаторы.

**Творческая индивидуальность студента-будущего педагога –** это не то же самое, что творческая индивидуальность учителя. Студент осуществляет сначала учебную, а затем учебно-профессиональную деятельность. Его творческую индивидуальность можно проследить по нескольким направлениям: во-первых, в процессе овладения общенаучными предметами (студент стремится занять позицию субъекта познания, что находит свое выражение, например, в стремлении найти связи изучаемого с будущей профессией), во-вторых, в процессе про-

фессиональной теоретической и практической подготовки (студент стремится сложить собственную позицию, смоделировать себя как учителя, при этом не привязывается к теоретическим шаблонам, а создает собственную модель. Теоретические и методические дисциплины для такого студента служат лишь отправной точкой, опорой, первоначальной базой. Студент стремится к собственным способам решения учебных педагогических задач. При этом творческая индивидуальность характеризуется не просто высокой обучаемостью, – ей присуща креативность как свойство психики в целом.

Творческий аспект индивидуальности приобретает особое значение на современном этапе в связи с инновационными образовательными процессами, имеющими место в школах. Без формирования и развития этого аспекта будущий педагог не сможет полностью осмыслить сущность конкретных педагогических технологий, выработать свое отношение к ним и успешно их применить в случае выбора.

Структура творческой индивидуальности студента-будущего педагога может быть представлена на основе концепции педагогики индивидуальности следующими компонентами:

– мотивационная сфера – стремление выполнять учебные и профессиональные действия независимо от сложившихся стереотипов, предлагаемых рекомендаций и образцов, желание испытывать творческие муки и радость, удовлетворение от найденных решений, стремление к творческому процессу, ведущие мотивы – интерес к поиску собственных, новых решений, желание творить;

– интеллектуальная сфера – владение умениями проблемного учения (видение проблемы, ее формулировка, поиск способов решения проблемы, и т.д.), креативность мышления, гибкость и системность мышления, творческое воображение, склонность к моделированию, проектированию, прогнозированию, генерированию идей;

– волевая сфера – проявление волевых качеств в ситуациях поиска, моделирования и создания собственных вариантов деятельности по решению учебных и профессиональных задач;

– эмоциональная сфера – проявление чувств, сопутствующих поиску, открытиям, изобретениям, чувствительность к творческим моментам в учебной и профессиональной деятельности;

– предметно-практическая сфера – нетипичное для окружающих поведение (способность быстро ориентироваться в новой информации, принимать нестандартные решения и т.п., непредсказуемость поворотов мысли, действий и поступков для окружающих);

– экзистенциальная сфера – осознание себя как творческой индивидуальности, своего места в общественной, учебной и профессиональной деятельности, понимание своего творческого потенциала в сфере высшего образования и будущей педагогической деятельности; проявление независимости, свободы в выборе собственных действий, мыслей, поступков;

– сфера саморегуляции – способность рефлексировать в творческом процессе, управлять своими мыслями, сознательно направляя ход своих рассуждений в нужное русло, стремление к источникам ассоциаций, обеспечивающих догадки, озарение и т.п., самостоятельное создание условий для собственной творческой активности.

Данная структура творческой индивидуальности студента-будущего педагога дает возможность представить цели формирования и развития индивидуальности применительно к каждой сфере:

– в мотивационной сфере – развитие целеполагания творческой деятельности, стремлений к достижению успехов в творческой деятельности, потребностей в творческой самореализации;

– в интеллектуальной сфере – развитие креативности мышления, профессиональной обучаемости, творческого воображения;

– в эмоциональной сфере – развитие умений управлять собственными эмоциональными состояниями в условиях творческой деятельности;

– в волевой сфере – развитие настойчивости, целеустремленности в творческой деятельности, способности преодолевать трудности в ситуациях «мертвая точка»;

– в предметно-практической сфере – развитие творческих способностей;

– в сфере саморегуляции – развитие умения управлять собой в состоянии поиска, анализ своих творческих актов;

– в экзистенциальной сфере – развитие представлений о себе как о творческой индивидуальности, независимость и самостоятельность.

Развитие индивидуальности студента-будущего педагога выступает для него как одна из целей профессиональной подготовки. Только обладающий высоким уровнем развития индивидуальности, всех сфер психики учитель способен понимать важность формирования и развития индивидуальности своих учащихся, способен организовать и успешно осуществить этот процесс. Это – исходная позиция как для студента, так и для преподавателя вуза.

Каковы условия и средства формирования творческой индивидуальности будущего педагога? Выше были рассмотрены общие психолого-педагогические условия, способы, приемы формирования и развития индивидуальности человека. Поэтому здесь представим их применительно к студенту-будущему педагогу. К условиям мы относим следующее:

1) диагностику индивидуальности студента, выяснение уровней развития его индивидуальности в целом и отдельных сфер, выявление творческих компонентов индивидуальности;

2) определение конкретных целей формирования и развития сфер психики;

3) учет факторов и использование механизмов развития психических процессов в учебной и профессиональной деятельности будущих педагогов;

4) саморазвитие индивидуальности в единстве с ее формированием в учебно-воспитательном процессе (где студент-будущий педагог и преподаватель вуза выступают субъектами своей деятельности);

5) осознание студентом необходимости саморазвития своей индивидуальности как цели профессиональной подготовки.

В качестве основных средств формирования творческой индивидуальности студента могут выступать:

– специальные задания, направленные на развитие сфер психики;

– специальные ситуации, стимулирующие саморазвитие индивидуальности;

– творческие самостоятельные работы, направленные на развитие креативных компонентов индивидуальности;

– учебное сотрудничество.

В следующих разделах данного пособия будут рассмотрены специальные задания, направленные на формирование и развитие педагогических умений, а также профессионально значимых свойств и качеств будущего учителя.

*Вопросы и задания*

Каковы признаки развития индивидуальности?

В чем состоят функции социализации человека?

Каковы факторы развития индивидуальности и воспитания личности?

Попытайтесь охарактеризовать основные концепции развития индивидуальности и воспитания личности.

В чем состоит смысл парадигмы ненасильственного воспитания?

Каковы особенности развития индивидуальности современного студента?

Какие требования к развитию сфер студента предъявляет вузовский процесс обучения?

Какие компоненты мотивационной сферы должны быть развиты у студента?

Какое влияние на мотивационную сферу оказывает учебный процесс в вузе? Меняется ли что-то в мотивации студента объективно?

Какой должна быть сфера саморегуляции студента и почему?

Почему необходимо саморазвитие индивидуальности студента?

Чем можно объяснить, что саморазвитие индивидуальности студента-будущего педагога есть неотъемлемый компонент его профессиональной подготовки?

*Литература:*16; 22; 31-33; 56; 74; 86; 91; 97; 103; 109; 110; 125; 126; 133; 136; 145.

# Часть третья
# ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

## Глава 1. УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКА

### 1.1. Сущность учебной деятельности

Общеизвестно, что человек формируется и проявляется в деятельности. Что же представляет собой та деятельность, в которой происходит процесс развития индивидуальности? Какова ее структура и функции? Каким должно быть обучение, чтобы оно развивало учеников? Рассмотрим эти вопросы.

На каждом этапе своей жизни человек осуществляет множество видов деятельности: читает книги, решает научные проблемы (познавательная деятельность), занимается радиолюбительством, кройкой и шитьем (любительская деятельность), умственным и физическим трудом (трудовая деятельность), обучается в школе, на курсах (учебная деятельность) и др. Каждая деятельность занимает в жизни разное положение, в определенные периоды одна из них бывает ведущей, доминирующей. Для школьника ведущей является учебная деятельность. Но это не та деятельность, которую обычно имеют в виду на бытовом (не научном) уровне, часто называя ее учением или, еще хуже, – учебой. На уровне так называемого здравого смысла под учебной понимается любая деятельность в процессе обучения, и поэтому учение отождествляется с учебной деятельностью.

Д.Б. Эльконин совсем *иначе* понимал учебную деятельность. Он рассматривал ее как особую деятельность учащегося, сознательно направляемую им на осуществление целей обучения и воспитания, принимаемых в качестве своих личных целей. Д.Б. Эльконин подчеркивал, что «учебная деятельность есть, прежде всего, такая деятельность, в результате которой проис-

ходят изменения в самом ученике. Это деятельность по самоизменению, ее продуктом являются те изменения, которые произошли в ходе ее выполнения в самом субъекте»[95].

Вчитаемся еще раз в этот абзац и разберем положения, изложенные в нем. Любая деятельность имеет предмет, продукт, операции и ориентировочную основу. Например, при работе на станке обрабатываемая деталь является предметом, а продуктом – получаемое изделие. При обучении какому-либо учебному предмету (физике, языку, математике и пр.) предметом деятельности выступают физические, математические знания, умения, способы, операции, а продуктом деятельности – усвоенные понятия, идеи, идеалы, духовные ценности, в целом – усвоение учебного предмета.

Что же является предметом и продуктом учебной деятельности? Предметом – опыт *самого* учащегося, который преобразуется путем присвоения элементов социального опыта. Продуктом – сам учащийся: его способности, результат развития его сфер. Если при изготовлении детали, при изучении учебного предмета цель состоит в том, чтобы изменить предмет или овладеть им, то в учебной деятельности цель направлена не на какой-либо внешний объект, а на самого учащегося: он сам сознательно ставит цель развить в себе какое-либо качество (способности, волю, умения). Следовательно, учебная деятельность в таком понимании отличается от любой другой деятельности ученика тем, что она не только объективно направлена на формирование его индивидуальности, как и все другие виды деятельности, но и *субъективно* имеет такую цель. Эти положения достаточно четко отражают сущность учебной деятельности.

В исследованиях психологов и педагогов выявлены следующие особенности учебной деятельности.

1. Основная функция учебной деятельности заключается в том, что она ориентирована не на получение каких-то матери-

---

[95] *Эльконин Д.Б.* Психология обучения младшего школьника. М., 1974. С. 45.

альных или иных результатов, а непосредственно на изменение самих учащихся, на развитие их сфер. В этом случае доминирующей потребностью должна стать, например, интеллектуальная потребность в овладении способами действий, а не только самими знаниями. (Чаще всего школьника интересует, наоборот, получение знаний, нахождение точного ответа в решении задачи, а не способ ее решения).

2. В соответствии с теорией учебной деятельности главным содержанием обучения должны быть общие способы действий по решению широких классов задач, чтобы деятельность учащихся была направлена на овладение этими общими способами.

3. Особенностью учебной деятельности является сознательное и самостоятельное составление учащимися ориентировочной основы действия (ООД) – системы ориентиров и указаний, пользуясь которой, человек выполняет данное действие. Для того чтобы учащийся сознательно овладевал новыми понятиями и способами действий, нужно вместе с ним выявить происхождение вновь вводимых понятий и действий, показать их необходимость, выявить теоретические основы усваиваемых действий. Это означает, что знания не должны даваться в «готовом виде», что изучение любого нового понятия, нового раздела должно начинаться с мотивационного введения, с разъяснения, *для чего, почему и зачем* дóлжно изучать данное понятие или раздел.

4. Процесс формирования учебной деятельности основывается на принципе содержательного обобщения, когда знания общего характера предшествуют знаниям частного и конкретного характера. Это значит, что изучение какого-либо раздела должно начинаться с ознакомления учащихся с общими, абстрактными основами этого раздела знаний, которые в процессе их развертывания постепенно обрастают конкретными и частными фактами и знаниями.

5. Важнейшей особенностью учебной деятельности является ее научно-теоретический характер. Это значит, по мнению В.В.

Давыдова, что всю систему обучения необходимо переориентировать с формирования у детей рассудочно-эмпирического мышления на развитие у них современного научно-теоретического мышления.

6. Особенность учебной деятельности в том, что она универсальна, ибо составляет основу овладения любой другой деятельностью. Она является также внутренней неотъемлемой частью любой другой деятельности, так как прежде, чем осуществлять какую-либо деятельность, необходимо овладеть ею в условиях учебной деятельности.

## 1.2. Проблема целостности учебной деятельности

Становление и приобретение индивидуальности происходит как присвоение и воспроизведение человеком элементов социального опыта в процессе общения, обучения, трудовой и других видов деятельности. Каждая деятельность осуществляется в силу определенных потребностей: в труде, общении, познании. Возникает ряд: индивидуальность развивается и проявляется в деятельности, деятельность осуществляется на основе потребностей; любому человеку свойственны потребность в труде, познавательная потребность, потребность в общении. Этот ряд дан как закономерность. Но при решении педагогических вопросов формирования индивидуальности на основе этой закономерности дает себя знать явное противоречие: если человеку присущи потребности в труде и в познании, то почему они не проявляются у большинства учащихся хотя бы в такой степени, в какой выражается у них потребность в общении? Вопрос можно сформулировать проще: почему многие люди не хотят трудиться, почему многие школьники не хотят учиться? Попробуем теоретически разрешить это противоречие.

Проанализируем деятельность тех, кто хочет ею заниматься. Почему крестьянин в условиях колхоза не стремится работать, а тот же крестьянин, став свободным фермером, «пашет» с утра до вечера? Почему многие учащиеся, не желающие учиться,

увлеченно занимаются, например, любительской деятельностью – спортом, техническим и другим творчеством? Они готовы сутками работать на коллективной школьной радиостанции, конструировать приборы, программировать на компьютере... Очевидно, существуют условия (социальные и педагогические), в которых труд, учение теряют свое свойство быть потребностью человека. Но, с другой стороны, существуют также условия, в которых эти потребности не подавляются, а развиваются. Что это за условия?

К. Маркс показал, что с возникновением отчужденности труда встает и проблема принуждения человека к труду. «Отчужденность труда, – писал К. Маркс, – ясно сказывается в том, что как только прекращается физическое или иное принуждение к труду, от труда бегут как от чумы»[96]. Отчужденный труд является для работающего человека чем-то внешним. «В силу этого труд его не добровольный, а вынужденный: это принудительный труд. Это не удовлетворение потребности в труде, а только средство для удовлетворения всяких других потребностей, но не потребности в труде»[97]. То же самое мы можем сказать и про учебную деятельность в современной школе: как правило, она носит принудительный характер. Что представляют собой условия отчуждения труда, учения? Обратимся снова к труду крестьянина и любительской деятельности школьников. Трудовая деятельность крестьянина-фермера или любительская деятельность школьника *целостна,* она включает следующие этапы: возникновение потребности, целеполагание, планирование деятельности, конкретное исполнение плана (осуществление практических действий), самоконтроль и удовлетворение потребности путем использования (присвоения) созданного продукта деятельности. В этом случае в деятельности нет отчуждения и разделения труда, в силу чего она является целостной. Наоборот, в условиях отчужденного труда деятельность человека оказывается расчлененной: удовлетворяются потреб-

[96] *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч. 2-е изд. Т. 42. С. 91.

[97] Там же. С.90.

ности не только свои, но и других людей, планирование и целеполагание деятельности осуществляют одни, а непосредственное исполнение осуществляют другие, контролируют качество исполнения третьи.

С педагогической точки зрения важно подчеркнуть, что чем целостнее будет деятельность человека, тем меньше принуждение к труду и тем в большей степени будут проявляться потребность в труде, мотивы труда. Это положение приобретает еще большее значение по отношению к учебной деятельности. Структура деятельности человека инвариантна и по отношению к труду, и по отношению к учению. Учащийся потому не хочет учиться, что не осознает смысла своей деятельности, не сам ставит цели и не сам планирует ее. Выполняя учебную деятельность, школьник в ней не самостоятелен: цели и задачи ставит учитель (причем эти задачи не всегда соответствуют потребностям учащегося); выполняя учебные действия, он нуждается в помощи, в контроле со стороны учителя; заканчивая деятельность, учащийся не видит ее результатов, после обучения он часто сталкивается с тем, что его знания никому не нужны – потому-то и нет у него потребности в учении. Естественно, стимулирование, активизация учителем деятельности учащихся приводит к тому, что педагог добивается их активности. Но эта активность внешняя, проявляется на отдельных этапах деятельности учащихся, в целом же их деятельность разорвана, нецелостна, нестабильна. Такая деятельность не приводит к развитию индивидуальности. Причины этого видятся в следующем.

Во-первых, многие учащиеся пока еще находятся в состоянии того рабочего, у которого отчужден предмет труда: пока еще вся последующая жизнь многих молодых людей не зависит от того, как они учились в школе, каково их общее развитие. Это не столько педагогический, сколько социальный аспект проблемы. Но есть здесь и педагогические возможности, связанные с изменением социальных условий: в настоящее время значительно возрастает спрос на способных, умеющих, компетентных специалистов (сейчас спрашивают не то, какой имеешь диплом, а то, что ты умеешь делать).

Во-вторых, отсутствие у учащихся должной мотивации учения можно объяснить тем, что в процессе обучения им не предоставляется должной самостоятельности в действиях. С чего сейчас начинается большинство уроков? С того, что преподаватель сообщает учащимся план урока, ставит цель и всеми средствами побуждает и принуждает к достижению этой цели. Но это цель учителя, а не учащегося. Школьники на таких уроках не видят смысла учения, не осознают своих перспектив. Следовательно, методика преподавания учебных предметов нуждается в изменении с тем, чтобы учесть в ней мотивационные аспекты деятельности.

В-третьих, причина низкой мотивации учения заключается в раздробленности учебной деятельности, в ее нестабильности. Процесс преподавания, его структурирование должны соответствовать природе учебной деятельности, ее структуре.

Таким образом, анализ проблемы развития индивидуальности в процессе обучения позволяет говорить о необходимости поиска условий осуществления целостной учебной деятельности, установления ее мотивационной основы. Эти условия мы связываем с андрагогикой (от греч. andros – взрослый мужчина, зрелый муж – плюс ago – веду) – наукой об обучении взрослых.

Учебная деятельность осуществляется, как правило, во взаимодействии учащегося (школьника, студента) и обучающего (учителя, преподавателя), при этом школьник или студент может занимать позицию **обучаемого** или **обучающегося**. В позиции обучаемого он является скорее объектом, чем субъектом учебной деятельности. В позиции обучающегося он является ее субъектом. Позицию обучаемого чаще всего занимает школьник (ребенок), а обучающегося – студент (взрослый). Отсюда следуют две модели взаимодействия педагога и учащихся – педагогическая, ориентированная на обучение детей, и андрагогическая, направленная на обучение взрослых. В этих моделях необходимо учитывать возрастные особенности учащихся. В отличие от школьника взрослому принадлежит ведущая роль в процессе своего обучения (потому он **не** обучаемый). Взрослый

обучающийся стремится к самореализации, самостоятельности, к самоуправлению и осознает себя таковым. Взрослый обладает жизненным (бытовым, социальным, профессиональным) опытом, который может быть использован в качестве важного источника обучения как его самого, так и его коллег. Взрослый человек обучается для решения важной жизненной проблемы и достижения конкретной цели. Взрослый рассчитывает на безотлагательное применение полученных в ходе обучения умений, навыков, знаний и качеств. Поэтому основное в модели – это именно деятельность обучающегося и обучающего. Учебная деятельность обучающегося в значительной степени детерминируется временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами, которые либо ограничивают, либо способствуют процессу обучения.

В самом общем виде можно сказать, что в традиционной **педагогической модели** обучения, существующей в настоящее время в общеобразовательной школе, доминирующее положение занимает учитель (обучающий). Именно он определяет все параметры процесса: цели, содержание, формы и методы, средства и источники обучения. В силу объективных факторов (несформированности личности, зависимого экономического и социального положения, малого жизненного опыта, отсутствия серьезных проблем, для решения которых необходимо учиться) школьник (обучаемый) в педагогической модели занимает подчиненное, зависимое положение и не имеет возможности серьезно влиять на планирование и оценивание процесса обучения. Его участие в учебной деятельности в силу тех же причин также достаточно пассивно: ведь его основная роль – это восприятие социального опыта, передаваемого обучающим.

Значение опыта обучаемого в педагогической модели весьма незначительно. Он может быть использован лишь в качестве отправной точки обучения. Основное значение имеет опыт учителя либо автора учебника. Соответственно основными методами и формами обучения являются рассказ, лекции, рекомендованное чтение, телевизионные передачи.

В рамках педагогической модели готовность обучаемого к обучению определяется в основном внешними причинами: принуждением, давлением общества (семьи, друзей) на человека, угрозой жизненной неудачи в случае отказа от учебы и т.д. Обучаемые согласны и вынуждены учить одни и те же предметы, поэтому их обучение можно строить по единому стандарту, предусматривающему единообразное постепенное изучение отдельных, не связанных друг с другом дисциплин. Главной задачей обучающего в этом случае становится создание искусственной мотивации.

В педагогической модели обучаемые ориентируются на приобретение знаний впрок, зная заранее, что большинство из них если и пригодится им в жизни, то позже. Целью обучаемых становится заучивание как можно большего количества знаний, умений, навыков и качеств про запас, без конкретной связи с практикой. Курс обучения строится по разделам учебных дисциплин, следуя логике предмета.

В **андрагогической модели** ведущая роль принадлежит самому студенту (обучающемуся, а не обучаемому). Он – один из равноправных субъектов процесса обучения. Это происходит в силу тех особенностей взрослых, о которых мы говорили выше. Взрослые обучающиеся (впрочем, как и старшие подростки в определенных ситуациях), испытывающие глубокую потребность в самостоятельности, должны играть ведущую роль в процессе своего образования. Задача преподавателя сводится в конечном итоге к тому, чтобы поощрять и поддерживать стремление взрослого к самоуправлению, оказывать помощь обучающемуся в определении параметров обучения и поиске информации. Основной характеристикой процесса обучения становится процесс самостоятельного поиска знаний, умений, навыков и качеств.

С точки зрения андрагогической модели человек аккумулирует значительный опыт, который может быть использован в качестве источника обучения как самого обучающегося, так и других людей. Функцией обучающего в этом случае является

оказание помощи обучающемуся в выявлении наличного опыта последнего. Основными при этом становятся соответствующие формы занятий: лабораторные эксперименты, дискуссии, решение конкретных задач, различные виды деловых игр.

В андрагогической модели готовность обучающихся учиться определяется их потребностью в изучении чего-либо для решения конкретных проблем. Поэтому обучающийся играет ведущую роль в формировании мотивации и определении целей обучения. В этом случае задача обучающего состоит в том, чтобы создать обучающемуся благоприятные условия, снабдить его необходимыми методами и критериями, которые помогли бы выяснить свои потребности. Учебные программы в этом случае должны быть построены на основе их возможного применения в жизни: основой организации процесса в связи с этим становится индивидуализация обучения, преследующая конкретные цели каждого обучающегося.

В рамках андрагогической модели обучающиеся стремятся применить полученные знания и навыки уже сегодня, чтобы более эффективно действовать. Соответственно курс обучения строится на основе развития определенных аспектов компетенции обучающихся и ориентируется на решение их жизненных задач. Деятельность обучающегося заключается в приобретении тех конкретных знаний и способов действий, которые необходимы ему для решения важной проблемы. Деятельность обучающего сводится к оказанию помощи обучающемуся в отборе необходимых ему знаний, умений, навыков и качеств. Обучение строится по междисциплинарным модулям (блокам). Процесс обучения взрослого организован в виде совместной деятельности обучающегося и обучающего на всех его этапах: диагностики, планирования, реализации, оценивания и, в определенной мере, коррекции.

Сравнение рассмотренных выше моделей показывает, что их отличает уровень целостности педагогического процесса: чем более активную позицию занимает обучающийся в деятельности, тем выше степень проявления им своих психических

свойств, тем выше уровень целостности педагогического процесса (активный обучающийся осуществляет в силу собственной потребности все необходимые действия – от планирования до самооценки). Это означает, что в развитии учебной деятельности человека можно условно выделить ряд этапов, характеризующихся постепенными количественными и качественными изменениями, происходящими в сферах психики и отражающимися в его практических действиях, отношениях, поступках. Постепенно эти изменения делают возможным перевод человека из статуса обучаемого в статус обучающегося.

Исходя из вышесказанного и учитывая особенности невзрослых и взрослых обучающихся, в педагогической модели обучения часто декларируемая совместная деятельность обучаемых и обучающих практически не имеет места, так как в силу указанных причин учебная деятельность не целостна. Она принципиально не может осуществляться на этапах планирования, оценивания и коррекции процесса; реализуется частично – лишь на этапах диагностики и реализации процесса обучения.

Из материала данного параграфа следует, что уровень целостности учебной деятельности зависит от многих педагогических факторов (характера взаимодействия субъектов, специфики процесса обучения, возрастных особенностей и др.). Задача профессионального педагога заключается в том, чтобы добиться высокого уровня целостности учебной деятельности как школьников, так и взрослых обучающихся.

## 1.3. Учебная деятельность как целостная система

Значение учебной деятельности как особого вида деятельности, направленного на освоение индивидом социального опыта, постоянно возрастает. Учебная деятельность в современных условиях должна выполняться человеком на протяжении всей его жизни. Д.Б. Эльконин называет учебную деятельность второй профессией каждого человека, справедливо отмечая, что от умения осуществлять ее во многом зависит его про-

движение в основном избранном деле. В связи с этим важно так строить учебную деятельность, чтобы в процессе ее учащиеся могли овладеть не только уже имеющимся социальным опытом, но и самой деятельностью. Но чтобы строить, надо знать структуру учебной деятельности. Выделение структуры деятельности учащегося позволяет наметить план вероятного и адекватного ей взаимодействия учителя и учащихся, а следовательно, успешно управлять учебно-воспитательным процессом. Это значит, что деятельность педагога (обучающего) необходимо структурировать в соответствии с закономерной динамикой учебной деятельности учащегося.

В работах психологов (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, В.В. Репкин и др.) предпринята попытка определить структурный состав учебной деятельности. Первым ее элементом является мотивация учения. Д.Б. Эльконин замечает, что учебная деятельность «должна побуждаться адекватными мотивами. Ими могут быть только мотивы, непосредственно связанные с ее содержанием, т.е. мотивы приобретения обобщенных способов действий, или, проще говоря, мотивы собственного роста, собственного совершенствования»[98].

Вторым компонентом структуры учебной деятельности являются учебные задачи. Учебная задача включает цель, которая ставится учителем совместно с учащимися, учебные действия, условия достижения цели (умения самоконтроля и самооценки), результат. Если объединить эти компоненты, то получится следующий ряд:

| учебная деятельность = потребность + мотив + цель + +учебные действия + самоконтроль + самооценка. |
|---|

Многие исследователи, принимая данную структуру, стремятся детализировать выделенные компоненты, особенно мотивационную основу деятельности (см. следующую главу) и систему учебных действий, обеспечивающих решение учебных

[98] *Эльконин Д.Б.* Психология обучения младшего школьника. М., 1974. С. 45.

задач. Рассмотрим систему учебных действий. К ним относятся планирующие и исполнительские действия. Планирующие, или ориентирующие, действия (ориентировочная основа действия – ООД) – это та система ориентиров и указаний, пользуясь которой учащиеся выполняют усваиваемые действия. Она необходима для того, чтобы спланировать предстоящую деятельность (что надо найти? что делать сначала? в какой последовательности действовать? какие действия требуется выполнить?). П.Я. Гальперин выделил три основных типа ориентировочной основы действия.

Первый тип ориентировки отличается тем, что ученикам дается в готовом виде неполная система указаний и ориентиров – по сравнению с той, которую необходимо учитывать для правильного выполнения действия. Это приводит к тому, что школьник учится выполнять действие методом «проб и ошибок». На основе такой ООД учебное действие усваивается вслепую, стихийно и с большими затруднениями. И даже сформированное действие остается для ученика не полностью осознанным, поэтому перенос его на новые объекты весьма ограничен.

Второй тип ориентировки отличается тем, что учащимся в готовом виде дается полная ООД в форме подробного алгоритма решения задачи, инструкции при выполнении лабораторной работы, технологической карты изготовления изделия, программы работы на компьютере и т.п. То есть в этом случае планирующие действия выполняет учитель, автор учебника, а учащийся только копирует их действия по образцу. Естественно возникает вопрос: можно ли научить школьника самостоятельно составлять ориентировочную основу действия для каждого нового задания? Оказалось, что можно, и был разработан еще один тип ориентировки.

Третий тип ориентировки отличается тем, что даются обобщенные, инвариантные всем частным задачам ориентиры. В каждом конкретном случае ориентировочная основа действия составляется учащимся самостоятельно с помощью общего метода, который ему дается.

Для примера приведем самый общий алгоритм решения учебной задачи: 1) отделить (вычленить) различные данные, условия, факты, основания; 2) соотнести (сличить) и сгруппировать их; 3) переосмыслить, перефразировать, переформулировать задачу; 4) преобразовать ситуацию для определения искомого отношения. С помощью этого общего алгоритма каждый учащийся составляет свой конкретный алгоритм действий.

Рассмотрим состав исполнительских действий.

1. Действия уяснения содержания учебного материала, предъявляемого в устной форме (репродуктивные при сообщении учебного материала преподавателем; продуктивные – самостоятельное получение следствий из общих знаний; самостоятельный поиск и решение проблем).

2. Действия уяснения содержания учебного материала из письменных сообщений (чтение и декодирование учебного материала; переработка и уяснение содержания; выделение основных положений; оценка и критика положений, представленных в тексте; конспектирование; действия по самостоятельному получению новых знаний (следствий) из общих положений; конкретизация, подведение под понятие, выведение следствий, доказательств, выводов и т.д.).

3. Действия отработки учебного материала (отработка путем заучивания; отработка в упражнениях).

4. Действия самостоятельного построения знаний (анализ задачи и ее условий; поиск принципа решения задачи; проверка найденного решения задачи).

В состав контрольных действий входят: а) контроль усвоения, уяснения и б) контроль отработки. Они как элементы входят в исполнительские действия и предполагают: сравнение своих действий с образцами; оценку совпадения действий и их результатов с заданными условиями; внесение коррекции в действия при их отклонении от образца. Действия контроля постепенно переходят в самоконтроль.

Самооценка своих действий (рефлексия обучаемым своих действий) характеризуется осознанием учащимися всех компонентов учебной деятельности:

1. Осознание индивидом учебной задачи (что такое задача? что нужно сделать, чтобы решить любую задачу? что нужно сделать, чтобы решить конкретную задачу?).

2. Осознание цели учебной деятельности (чему научился сегодня? каких целей добился на уроке? чему можно было научиться, решая задачи определенного типа? Оценивание самим учащимся результатов деятельности в зависимости от реализации ее целей).

3. Оценка учащимися способов деятельности, специфичных и инвариантных по отношению к различным учебным предметам (уяснение общих способов действий; умение учащегося выделить общее, инвариантное в различных учебных предметах, в выполнении разных заданий; осознанность конкретных операций, необходимых для решения познавательных задач).

### 1.4. Проблема формирования учебной деятельности

В современных условиях возникает необходимость рассмотреть проблему формирования учебной деятельности в единстве с проблемой индивидуальности человека, ибо, с одной стороны, учение обусловлено способностями человека к обучению, а с другой – важно предупредить отставание темпов индивидуальной социализации и обучения от темпа развития человеческой культуры.

Как справедливо отмечает В.Я. Ляудис, научный смысл формирования учебной деятельности будет ограниченным, если под этим понимать либо процесс формирования способности, либо формирование научного теоретического мышления, либо обучение творчеству. «Следует признать, – отмечает В.Я. Ляудис, – что формирование учебной деятельности – это прежде всего процесс формирования субъекта этой деятельности... это проблема развития личности как субъекта этой деятельности» (116, с.103). Нам представляется, что понимание формирования учебной деятельности как становления и развития субъекта деятельности в значительной степени обусловлено индивидуаль-

ными особенностями человека и должно быть направлено в первую очередь на целостное развитие индивидуальных и личностных свойств. При этом под индивидуальными свойствами понимается совокупность сущностных сил человека, его сфер: интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, экзистенциальной, предметно-практической и сферы саморегуляции. Эти сферы в развитом виде характеризуют целостность, гармоничность индивидуальности, свободу и разносторонность человека. От их развития зависит его социальная активность. Поэтому в процессе развертывания учебной деятельности важнейшим моментом является воздействие на все сферы одновременно.

Изучение научной литературы позволяет утверждать, что с точки зрения концепции развития индивидуальности человека и концепции семи сфер проблема формирования учебной деятельности не рассматривалась. В основном ученые исследовали эту проблему на основе структурного подхода, выделяя компоненты и разрабатывая пути и способы формирования отдельных компонентов учебной деятельности. Так, большое внимание в педагогике и психологии уделено мотивационному аспекту учебной деятельности. Практически все исследователи, занимающиеся проблемами обучения прежде всего обращаются к изучению отношения школьников к учению как одному из факторов учебного процесса. Не меньшее внимание в научных поисках уделяется развитию познавательных процессов у учащихся, формированию активности и самостоятельности интеллектуальной деятельности, развитию творчества в учебной деятельности. Представленные в современной педагогической и психологической литературе новые подходы к организации учебного процесса, предусматривающие нетрадиционные технологии обучения, направлены главным образом на активизацию деятельности учащихся, что способствует не только интеллектуальному развитию, но и развитию других сфер (мотивационной, волевой, сферы саморегуляции и т.д.).

Сказанное выше подводит к мысли о том, что формирование учебной деятельности предполагает развитие, совершенствование всех сфер человека в единстве, поскольку все психические процессы взаимосвязаны и взаимообусловлены. Формирование учебной деятельности – это процесс развития индивидуальности и личности человека как субъекта этой деятельности. На наш взгляд, формирование учебной деятельности как становление субъекта деятельности в значительной степени обусловлено индивидуальными особенностями человека и, с другой стороны, направлено на целостное развитие его индивидуальных свойств. Поэтому в решении проблемы формирования учебной деятельности важное место занимают воздействия одновременно на все сферы человека.

В номенклатуру общих целей формирования учебной деятельности необходимо включить:

– развитие всех компонентов учебной деятельности (мотивация учения, учебные действия, самоконтроль, самооценка);

– развитие составляющих интеллектуальной сферы (мышление в его различных видах и типах, качества ума, познавательные процессы, мыслительные операции, учебные умения, активизация механизмов самостоятельной интеллектуальной деятельности);

– развитие составляющих мотивационной сферы (интеллектуальная и познавательная потребности, потребности в достижении и в общении, направленность мотивации на овладение не только знаниями, но и способами действий, умение ставить цели учебной деятельности и стремление добиваться их выполнения);

– развитие составляющих эмоциональной сферы (гармоничное развитие различных чувств и эмоций, формирование адекватной самооценки, развитие умений понимать собственные эмоциональные состояния и причины, их порождающие, преодоление излишней эмоциональной напряженности и повышенной тревожности);

– в волевой сфере необходимо развить целеустремленность, самостоятельность в выполнении учебных действий;

– в предметно-практической сфере важно развить творческие способности в области педагогической теории и практики (способности к постановке проблем, к нахождению способов их решения, к анализу ситуаций и др.);

– в экзистенциальной сфере важно вырабатывать ценностные ориентации, жизненную позицию "принца", плодотворные ориентации, способность "проектировать себя";

– в сфере саморегуляции необходимо вырабатывать независимость взглядов, суждений, подходов и т. п., свободу выбора и определения учебных задач, способов их решения, контроля результатов своей деятельности, необходимо развивать рефлексивные процессы (анализ учебных и познавательных действий, самоконтроль и самооценку), развивать способность управлять своими состояниями (эмоциональными, волевыми, мотивационными и др.), поведением.

Сущность формирования учебной деятельности заключается в создании условий, при которых индивид становится субъектом процесса обучения, то есть формирование учебной деятельности из случайного и побочного процесса превращается в специальную важнейшую задачу – как для преподавателя, так и для самого учащегося. Такие задачи требуют если не кардинального изменения всей логики построения процесса обучения, то, во всяком случае, ломки многих устоявшихся представлений о его организации. Какие же условия необходимо выполнить преподавателю, чтобы формирование учебной деятельности происходило в единстве с развитием индивидуальности учащегося?

Описание любого педагогического процесса связано в педагогике с понятием «технология». Теория и практика педагогических технологий еще только разрабатывается и является в педагогике новым объектом изучения. Анализ специальных трудов, посвященных данному объекту, показал, что понятие

«педагогическая технология» трактуется по-разному. Согласно словарю С.И. Ожегова, технология – это совокупность процессов в определенной отрасли производства, а также научное описание способов производства. Технология (от греч. techne- искусство, мастерство, умение – и logos – слово, учение) – совокупность методов, осуществляемых в каком-либо процессе. На основе данного определения можно сказать, что педагогическая технология – это совокупность правил и соответствующих им педагогических приемов и способов воздействия на развитие, обучение и воспитание обучаемых.

Во многих зарубежных изданиях, посвященных педагогическим технологиям, можно обнаружить такое определение: «педагогическая технология – это не просто использование технических средств обучения или компьютеров; это выявление принципов и разработка приемов оптимизации образовательного процесса путем анализа факторов, повышающих образовательную эффективность, путем конструирования и применения приемов и материалов, а также посредством оценки применяемых методов» (61, с. 17). Суть такого подхода заключена в идее полной управляемости работы школы или другого образовательного учреждения. По характеристике японского ученого-педагога Т. Сакамото, педагогическая технология представляет собой внедрение в педагогику системного способа мышления, который можно иначе назвать «систематизацией образования» (там же).

М.И. Махмутов таким образом раскрывает смысл понятия педагогической технологии: «Технологию можно представить как более или менее жестко запрограммированный (алгоритмизированный) процесс взаимодействия преподавателя и учащихся, **гарантирующий** достижение поставленной цели» (71, с. 5). В данном определении педагогической технологии внимание обращается на структуру взаимодействия учителя и учащихся – этим определяются и способы воздействия на учащихся, и результаты этого воздействия. Слова «жестко запрограммированный» вроде бы освобождают педагога от необходимости мыс-

лить: бери какую-либо известную технологию и применяй в своей деятельности. Без педагогически развитого мышления, без учета многих факторов педагогического процесса, возрастных и индивидуальных особенностей учащихся любая технология не выполнит своего назначения и не даст должного результата. «Запрограммированный» и означает, что прежде чем применять ту или иную технологию, необходимо изучить все ее особенности. Выяснить, на что она направлена, во имя чего применяется, каким педагогическим концепциям соответствует, какие задачи она может помочь решить в определенных условиях учителю.

Любая педагогическая технология имеет сущностные признаки. Признаками педагогической технологии являются: цели (во имя чего необходимо ее применять); наличие диагностических средств; закономерности структурирования взаимодействия учителя и учащихся, позволяющие проектировать (программировать) педагогический процесс; система средств и условий, гарантирующих достижение педагогических целей; средства анализа процесса и результатов деятельности учителя и учащихся.

Подводя итоги рассмотрения понятия «педагогическая технология», отметим, что специфика педагогической технологии состоит в том, что построенный на ее основе педагогический процесс должен **гарантировать** достижение поставленных целей. Вторая характерная черта технологии заключается в структурировании (алгоритмизации) процесса взаимодействия преподавателя и учащихся.

Представленные в этом параграфе дидактические условия отражают основные сущностные признаки данного понятия. Под условием в педагогике понимается то, что усиливает или ослабляет действие педагогического средства как причины, но не производит данного изменения, вызываемого средствами. Характеризуя педагогическую технологию, мы выделили ряд ее сущностных признаков, они-то и являются дидактическими

условиями формирования учебной деятельности. К ним относятся:

– определение (или выбор) целей деятельности преподавателя;

– диагностика сформированности учебной деятельности школьников (или студентов);

– структурирование деятельности преподавателя в процессе обучения в соответствии со структурой учебной деятельности школьников (или студентов);

– отбор и конструирование средств формирования учебной деятельности;

– анализ процесса и результатов формирования учебной деятельности.

Прежде чем ставить перед собой цели, каждый преподаватель стремится выяснить состояние подготовленности учащихся к учению. В школьной практике существует достаточное количество способов, с помощью которых учителя решают эту задачу (школьная психологическая служба, педагогический консилиум, беседы с родителями учащихся, изучение детских работ и др.). В вузах, надо признать, такой подход не занял достойного места.

В связи с тем, что учебная деятельность включает не только умение учиться, важно выяснить, насколько сформированы все ее компоненты: каков уровень развития мотивации учения, умеют ли учащиеся ставить перед собой цели, осознавать свои мотивы учения в целом, цели и мотивы отдельных занятий и т. д.; понимают ли смысл учебной задачи как компонента учебной деятельности; различают ли учебную задачу и любую практическую задачу; какими учебными действиями владеют, как сформировано у них умение конспектировать, могут ли ставить вопросы, находить аргументы, примеры и т. п.; умеют ли контролировать свои учебные действия и действия других, оценивать их; развиты ли у них рефлексия и стремление анализировать собственные познавательные процессы, корректировать и совершенствовать их.

Изучение учебной деятельности может осуществляться с помощью разных средств:

1) шкалирование мотивации учения;

2) беседа с учащимися с целью выяснения их отношения к проблеме учебной деятельности;

3) анкетирование с целью выяснения самооценки умений, специфичных для учебной деятельности;

4) анализ конспектов и других письменных работ;

5) наблюдения за реакцией учащихся во время занятий;

6) специальные задания.

Многие из перечисленных средств рассмотрены выше. Диагностика учебной деятельности имеет несколько значений. Во-первых, она крайне необходима на начальном этапе обучения, чтобы преподаватели смогли определить свои цели и первоочередные задачи в организации занятий. Во-вторых, знание возможностей учащихся в учебной деятельности позволяет преподавателю организовать управление развитием тех компонентов учебной деятельности, которые прежде всего в этом нуждаются, управление развитием учебной деятельности в целом. В-третьих, диагностика важна не только для преподавателя, но и для самого обучаемого.

Определение целей и постановка задач формирования учебной деятельности в значительной мере зависят от результатов диагностики, от анализа сложившейся педагогической ситуации. Но главная цель здесь – обеспечить целостность учебной деятельности. Примерная номенклатура целей представлена в данном параграфе выше.

Важнейшим условием формирования учебной деятельности является структурирование взаимодействия преподавателя и учащегося во время занятия. При формировании учебной деятельности акцент необходимо сделать на взаимодействии преподавателя и учащихся, на научно обоснованном структурировании процесса преподавания в соответствии с логикой учебной деятельности. Это положение выдвигается как основное условие формирования учебной деятельности. Рассмотрим, что

включает в себя данное условие. Взаимодействие – философская категория, отражающая процессы воздействия различных объектов друг на друга, их взаимную обусловленность, изменение состояния, взаимопереход, а также порождение одним объектом другого. В педагогическом отношении под структурированием взаимодействия преподавателя и учащихся понимается процесс целенаправленного планирования и организации деятельностей на основе единства их структур. Другими словами, организация деятельности учащихся должна подчиняться не только общедидактическим принципам, но и закономерностям педагогической деятельности, являющейся общим объектом и для преподавателя, и для учащихся. В конкретном случае формирования учебной деятельности учащихся деятельность преподавателя должна структурироваться в соответствии со структурой учебной деятельности и с учетом уровней развития всех сфер индивидуальности.

Формирование учебной деятельности предполагает отработку у учащихся каждого из ее компонентов. На первом месте стоит понимание, принятие учебной цели учащимися, то есть **процессы целеобразования,** что создает готовность школьника к работе и самым тесным образом связано с формированием мотивов учения. Психологи отмечают, что мотивы обычно характеризуют учебную деятельность в целом, а цели характеризуют отдельные учебные действия. Это означает, что цели сами по себе, без мотивов, не определяют учебную деятельность. Мотив создает направленность к действию, а поиск и осмысливание цели обеспечивают реальное выполнение действия. Наличие умений постановки целей является показателем зрелости мотивационной сферы школьника.

Логично выделить такие компоненты целеобразования: интеллектуальный (умение отличать практическую задачу от учебной), мотивационный (желание овладеть способами), эмоциональный (удовлетворение от планирования деятельности), волевой (проявление настойчивости в достижении цели). Психологический аспект целеобразования раскрывает две его осо-

бенности: 1) цели не изобретаются – они даны в объективных обстоятельствах, выделение и осознание целей представляет собой длительный процесс апробирования целей действием и их предметного наполнения; 2) конкретизация цели, выделение условий ее достижения.

Школьник, как правило, готов к принятию цели учителя, но не умеет подчинить себя цели взрослого на длительный срок. Далеко не каждый может сопоставить цель и свои возможности, поэтому многие неуспехи в учении обусловлены отсутствием этого умения. К тому же процессы целеобразования не всегда поспевают за усложняющимися задачами учебной деятельности. Важным компонентом механизма целеполагания является оценка, опирающаяся, в свою очередь, на действие контроля. Результаты специальных исследований показали, что у большинства, например, младших школьников контроль как особое действие отсутствует и осуществляется ими в форме непроизвольного внимания.

Исследователи (В.В. Репкин, Е.В. Заика и др.) считают, что целеполагание имеет как минимум две формы: самостоятельное определение цели в ходе выполнения деятельности (целеобразование сливается с целеосуществлением); определение цели на основе выдвигаемых кем-то требований, задач. В реальном процессе второй случай является едва ли не ведущим. Школьник чаще всего переопределяет цель, заданную учителем, в зависимости от того, какие мотивы являются у него ведущими. Вот почему важно, чтобы такими мотивами оказались учебно-познавательные (познавательный интерес, желание самому открыть новый способ действия и др.) – тогда цель учителя станет его собственной целью.

Итак, понятие «целеобразование» включает в себя принятие, удержание целей, поставленных учителем, и самостоятельную постановку целей учащимися. «Целеполагание» – более узкое понятие, так как не предполагает самостоятельную постановку целей учащимися.

В исследованиях Д.Б. Дмитриева[99], посвященных постановке школьниками учебных задач, установлено, что умение ставить учебную задачу проходит ряд последовательных этапов, каждый из которых завершается появлением определенного отношения к учебной задаче:

1) негативное, когда ребенок сразу при предъявлении конкретной задачи начинает ее решать, хотя у него нет достаточных средств;

2) формальное, когда ребенок выполняет познавательные действия (анализ осуществленных действий, планирование, графическое моделирование и т.п.) без ориентации на целенаправленный поиск общего способа решения;

3) двойственное, когда ребенок начинает различать общий способ действий и частные варианты его реализации (конкретные задачи решает путем проб и ошибок);

4) интуитивное, когда наблюдается переход к постановке и решению собственно учебной задачи, однако сами учебные операции еще не вычленены из процесса решения конкретной задачи в самостоятельную процедуру;

5) рефлексивное, когда для ребенка характерен такой поиск общего способа, который хотя еще и не вычленен в отдельную процедуру, но уже присутствует в действиях, осознанно выстраиваемых в программу;

6) теоретическое – отличается от предыдущих уже сформировавшимся умением переходить от конкретных задач к постановке и решению учебной задачи. Это отношение проявляется в том, что ребенок сразу отказывается от решения поставленной перед ним конкретной задачи и начинает целенаправленно искать общий способ решения всех подобных задач. При этом он обращается к средствам графического моделирования и к анализу уже осуществленных действий. Обнаружив общий способ, ребенок сначала строит программу предстоящих действий, а затем проверяет ее при решении какой-либо конкретной задачи.

---

[99] См.: Вопросы психологии. 1985. №2.

Указанные особенности постановки учебной задачи имеют значение для педагогической деятельности – учитель может ориентироваться на представленные выше уровни при диагностике и формировании умения ставить и решать учебные задачи школьниками.

Вместе с тем важно научить ребенка самого ставить перед собой цели. На разных уроках в ходе анализа нового материала, при проверке домашнего задания желательно вначале подводить ребенка к пониманию цели учителя, а затем к самостоятельной постановке своих, имеющих для него личностный смысл целей. Надо стремиться последовательно отрабатывать с ним постановку разных целей – близких, перспективных, простых, сложных и т.д. Важное условие при этом – они должны быть реально достижимы.

При структурировании взаимодействия необходимо не только прогнозировать специальные ситуации, но разрабатывать специальные задания, отражающие компоненты учебной деятельности. Примерное содержание таких заданий:

– определите собственные цели занятия (его этапа);

– подумайте, ради чего вы хотите сегодня работать на занятии;

– определите важность, значимость изучаемого материала;

– проанализируйте свои мысли, не возникли ли у вас дополнительные предложения по изучению учебного материала;

– сформулируйте свои учебные задачи (или выберите из предложенных);

– определите способ решения своей учебной задачи;

– ответьте себе, удалось ли вам решить свою учебную задачу;

– определите свои затруднения во время занятия;

– оцените свою работу (результаты выполнения заданий);

– поставьте преподавателю вопросы, которые у вас возникли;

– представьте себя на месте преподавателя: что бы вы предложили для получения ответов на свои вопросы, нерешенные задачи и др.

Рассмотрим отбор педагогических средств, применение которых помогает педагогу достичь целей формирования учебной деятельности. К ним относятся: а) содержание учебного материала и учебные задачи; б) методы и формы обучения; в) наглядные, компьютерные и др. средства обучения; г) личностные и профессиональные качества преподавателя; д) общественное мнение коллектива, внутриколлективные отношения. На отбор средств существенное влияние оказывают цели формирования учебной деятельности, возрастные особенности учащихся и уровень их реальных учебных возможностей. Кроме того, многое зависит от возможностей изучаемого учебного предмета и специфики обучения в образовательном учреждении (общеобразовательная школа, вуз и т.д.). Поэтому в общей форме трудно рассмотреть это условие. Но для его понимания приведем примеры его реализации.

В качестве учебных задач для студентов (старших школьников) можно предложить следующие:

– научиться определять свои цели для всего занятия (или отдельных его этапов);

– научиться при слушании преподавателя думать вместе с ним;

– научиться выделять в учебном материале самые важные мысли, самые важные для себя лично;

– научиться основным приемам конспектирования (сокращениям слов, условным обозначениям, аббревиатурам, выделениям и пр.) ;

– научиться контролировать свои психические состояния и управлять ими;

– научиться оценивать собственные действия (учебные и познавательные);

– научиться ставить вопросы и формулировать их по ходу занятия или в конце его;

– научиться, немного опережая преподавателя, находить свой способ решения проблемы или делать вывод (чтобы проверить свои познавательные возможности).

Формированию у школьников умения принимать учебную задачу способствует использование учителем разнообразных заданий: 1) предлагаются задачи без вопросов; разбор подобных заданий убеждает детей в том, что деятельность может осуществляться лишь тогда, когда четко определена ее цель; 2) даются задания, в которых один и тот же учебный материал можно использовать для осуществления различной деятельности (на уроке русского языка учитель спрашивает детей, какие задания можно выполнить со словом «река» – разбор слова по составу, фонетический, как части речи, определение правила правописания и т.д.); 3) подбираются упражнения, в которых учащимся предлагается переформулировать задание таким образом, чтобы учебная цель стала очевидной. Например, в учебниках математики часто встречаются задания такого типа: реши примеры, заполни таблицу и т.п. – здесь учебная задача скрыта, поскольку задание формулируется как практическая задача, направленная на получение конкретного результата, поэтому учащиеся по просьбе учителя должны определить, чему они будут учиться, выполняя то или иное задание. Такие упражнения позволяют не только сформировать умение принимать от учителя учебную задачу, самостоятельно определять варианты своих целей, но и вырабатывать осознание детьми процесса учения – ребенок становится субъектом учебной деятельности.

В исследовании М.В. Матюхиной (74) был использован такой прием, который позволял поддерживать и реализовывать психологический механизм формирования учебной деятельности младшего школьника: детям предлагались таблицы для самостоятельного заполнения:

| | |
|---|---|
| Что я узнал по теме «Имя числительное» | |
| Что такое числительное | |
| Какую роль числительные играют в нашей речи | |
| Какие бывают числительные | |
| Как изменяются числительные по падежам | |
| Каково правописание числительных с «ь» | |

397