

Федеральное агентство по образованию
ИРКУТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
Факультет психологии

О. А. ПОДЛИНЯЕВ

**ОЧЕРКИ О ТЕОРИЯХ ЛИЧНОСТИ
В ПСИХОЛОГИИ И ИХ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОЕКЦИЯХ**

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

Иркутск 2005

УДК 151.923:37

П 44

**Печатается по решению редакционно-издательского совета
Иркутского государственного университета**

Рецензенты: зав. кафедрой общей и специальной психологии
ИПКРО, канд. психол. наук, доц. *В. Д. Харченко*; зав.
кафедрой социальной психологии ИГУ, канд. психол.
наук, доц. *Н. Г. Богданович*

Подлиняев О. Л.

**Очерки о теориях личности в психологии и их педаго-
гических проекциях** : учеб. пособие. – Иркутск: Иркут. ун-т,
2005 – 188 с.

ISBN

Рассмотрены наиболее влиятельные в мировой психолого-педагогической науке теории личности и личностного становления, дана попытка осмыслить их в качестве методологических основ актуальных педагогических концепций. Особое внимание уделено анализу экзистенциально-гуманистического подхода в психологии и педагогике.

Адресуется студентам психологического факультета, преподавателям педагогических учебных заведений и учреждений повышения квалификации работников образования; учителям, школьным психологам, аспирантам.

Библиогр. 177 назв. Табл. 1 . Ил. 10.

© Подлиняев О. Л., 2007

© Иркутский государственный
университет, 2007

ISBN

Редактор Э. А. Невзорова

Верстка И. Карташова–Никитина Дизайн обложки М. Яскин

Темплан 2005. Поз. 74. Подписано в печать 17.09.05.

Бумага типографская. Печать трафаретная. Формат 60х84 1/16

Усл.-печ. л. 11,0. Тираж 250 экз.

РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ОТДЕЛ

Иркутского государственного университета
664003, г. Иркутск, бульвар Гагарина, 36; тел. (3952) 24–14–36

ОТ АВТОРА

В отечественной и зарубежной психологической литературе существует значительное количество книг, посвященных проблемам личности и личностного становления. В их числе есть как работы, рассматривающие и пропагандирующие (обычно в качестве «единственно правильной») какую-либо одну концепцию, так и научно-аналитические труды, достаточно беспристрастно характеризующие концептуальное многообразие, присущее современной науке (например, [68], [88], [133], [134], [151], [152]).

Настоящее учебное пособие отличается, с точки зрения его автора, тем, что в нем не только анализируются наиболее влиятельные в мировой психологии теории личностного развития, но и представлена попытка осмыслить их в качестве методологического фундамента актуальных педагогических концепций. В трех первых главах пособия рассмотрены три принципиально различных психологических подхода: бихевиористский, глубинный и гуманистический. Последняя глава посвящена анализу педагогических стратегий, основанных на той или иной психологической парадигме.

Автор вынужден отметить, что, характеризуя тот или иной подход, не смог удержаться на безоценочной и не критичной позиции; в то же время, он ни в коей мере не хотел бы навязывать свою точку зрения в качестве «объективной истины». Являясь сторонником экзистенциально-гуманистического подхода, он безусловно признает право каждого читателя на собственную концептуальную ориентацию.

Автор надеется, что данная работа представит определенный интерес не только для студентов психологического факультета, но и для представителей психолого-педагогической науки, учителей, школьных психологов, слушателей курсов повышения квалификации работников образования. Для удобства работы читателя с текстом в пособие включен краткий словарь используемых научных терминов и иностранных слов.

О. А. ПОДЛИНЯЕВ, доктор педагогических наук,
профессор, заведующий кафедрой прикладной
и экспериментальной психологии
Иркутского государственного университета,
член Российского психологического общества

ВВЕДЕНИЕ

Вся история педагогической мысли отмечена борьбой двух идей: идеи о том, что обучение – это развитие, идущее изнутри, что оно основано на природных способностях; и идеи о том, что обучение – это формирование, идущее извне и представляющее собой процесс преодоления природных наклонностей и замещения их приобретенными под внешним давлением навыками.

(Дж. Дьюи)

В советский период отечественная научная литература, в том числе, стандартные учебники по психологии и педагогике ограничивали рассмотрение понятий «личность», «структура личности», «развитие личности» (чаще «формирование личности») несколькими теоретическими концепциями, которые, по большому счету, не имели между собой принципиальных расхождений и входили в пространство единого методологического подхода.

Все остальные многообразные теории личности считались ошибочными и не включались в содержание базового психолого-педагогического образования. Более того, те научные школы и направления, которые слишком противоречили господствующей идеологии (к примеру, психоаналитический и гуманистический подходы) вообще объявлялись «чуждыми», «псевдонаучными» и «не рекомендовались» к изучению*.

В то же время, существующие психолого-педагогические подходы к пониманию человеческой природы, несмотря на их значительное количество и, часто, полную несовместимость между собой, было бы нецелесообразно делить на «правильные» и «неправильные», поскольку внутри своего пространства все

* Показателен факт, что работы З. Фрейда были запрещены в двух странах: в фашистской Германии и Советском Союзе; причем, в СССР публикация произведений З. Фрейда была запрещена до 1989 года.

они верны. Каждый подход рассматривает и проясняет определенные аспекты природы личности; кроме того, все они, в той или иной степени, обладают практической значимостью и эффективностью. Можно сказать, что основная ошибка, которая содержится во многих концепциях, заключается в претензии на владение единственно правильной теорией. «Разногласия между создателями различных теорий личности часто напоминают историю о слепых и слоне... каждый теоретик обладает ясным понятием о некоторой части целого, но временами, не признавая, что это только часть, пытается убедить остальных, что то, что он держит – либо наиболее важная часть, либо даже весь слон целиком» [133, вып. 1, 6].

В предлагаемом пособии сделана попытка рассмотреть феномен личности, по меньшей мере, с нескольких позиций; в ней представлены основные воззрения на структуру личности и ее динамику, известные под названием «трех сил» мировой психолого-педагогической науки: бихевиоризм, глубинный и гуманистический подходы. Однако прежде чем перейти к рассмотрению данных подходов, автор считает целесообразным охарактеризовать структуру личности вне контекста какой-либо одной теоретической школы.

Рассмотрим те личностные компоненты, наличие которых, так или иначе, признаются представителями различных концептуальных направлений.

Большинство современных научных школ признает, что на развитие личности, в целом, оказывают влияние как биологические, так и социально-культурные факторы; кроме того, нельзя отрицать саморегулирующего воздействия на развитие нравственных, интеллектуальных, волевых и других сторон личности сознанием самого индивидуума.

Таким образом, в понятие «личность» входит целый комплекс относительно устойчивых качественных структур. К ним можно отнести совокупность приобретенных личностных ка-

честв (в основном, интериоризированных из социума), совокупность самосозидаемых личностных качеств (развиваемых и регулируемых человеческим сознанием) и совокупность врожденных личностных качеств (как правило, неуправляемых сознанием, или же вовсе выходящих за его пределы).

Для схематичного описания личностной архитектоники, воспользуемся схемой (рис. 1), которая условно отражает основные личностные подструктуры и в последующих главах позволит дать более наглядное представление о сущности рассматриваемых концепций.



Рис 1.

Данная схема (как и любые иные попытки составить точный чертеж, детализирующий неизмеримость человеческой природы), безусловно, упрощает и во многом примитивизирует реальную глубину феномена личности; однако она позволяет абстрагировать принципиально различные личностные подсистемы, на которые и опираются в описании структуры и динамики личности различные психолого-педагогические концепции.

На данной схеме личность представлена как совокупность трех психических подструктур. В первую подструктуру, условно определяемую как ансамбль социальных качеств личности, сведены свойства фенотипические, приобретенные ею в результате социализации. К ним можно отнести представления индивидуума о морали, нравственности, этике, культуре, различных социокультурных ценностях; сюда же входят различные личностные особенности, сформированные за счет влияния внешнего мира. Человек не рождается с такими личностными характеристиками, они развиваются на протяжении всей его жизни в процессе взаимодействия с социальной средой.

Во второй подструктуре заключены признаки, в наибольшей степени относящиеся к субъективным особенностям личности. В этот центр входят сознание и воля индивидуума, его представления о самом себе и оценка своих отношений с внешним и внутренним миром. К этому центру относятся все личностные характеристики и процессы, входящие в пространство управления и контроля со стороны сознания (восприятие, внимание, мышление, воображение, речь и т. д.). В целом, вторая психическая подструктура сосредоточивает личностные качества и свойства, составляющие систему волевой, интеллектуальной и духовной саморегуляции человека.

Третья психическая подструктура включает в себя качества, свойства и психические состояния, неуправляемые сознанием, или вовсе выходящие за пределы сознательной части психи-

ки. Эта сфера детерминирована, в основном, генотипическими качествами – унаследованными от рождения; в том числе, инстинктивными проявлениями, влияющими на функционирование и развитие личности из глубины бессознательного.

Еще раз отмечая условность и упрощенность представленной схемы, заметим, что все представленные личностные подструктуры не предполагают какой-либо фиксированности и неподвижного состояния. Как отмечал один из классиков психологии XX века К. Р. Роджерс: «Хорошая жизнь – это процесс, а не состояние бытия» [Цит. по 133, вып. 4, 19]. Личностные качества и проявления представляют собой текущую и изменяемую вовлеченность в реальность и в любой момент могут характеризоваться и как процесс и как результат.

Отношение тех или иных качеств к каким-либо конкретным психическим подструктурам также весьма условно, так как многие личностные качества и свойства способны перемещаться и взаимопроникать из одной подструктуры в другую. К примеру, моральные установки, нормы поведения и те конструкции первого «круга», которые создаются социальным окружением, могут быть частично вытеснены в третий «круг» и продолжать влиять на личностное развитие уже из бессознательной сферы.

В целом, на процесс становления личности, безусловно, оказывают влияние составляющие всех трех приведенных на рис. 1 психических подструктур. Но в каком соотношении? Какая из них является главной, доминирующей, определяющей процесс личностного роста и в целом судьбу человека?

Развивается ли личность исключительно за счет внешней среды, микро- и макросоциума, куда входят обучение и воспитание, стремящиеся сформировать личность, исходя из своих целей и по своим законам?

Может быть, развитие личности определяется биологическими и наследственными факторами, физиологическими и бес-

сознательными тенденциями, в том числе, прошлым опытом, который был вытеснен за пределы сознания?

Или же становление личности, ее рост определяется самой личностью, и сам человек является творцом собственной судьбы, автором своей жизни? В таком случае, человеческое Я не формируется и не управляется фатально внешними или же биологическими и бессознательными силами, и человек свободен в своем сознательном жизненном выборе и несет ответственность за него.

Выбор какого-либо одного предположения и определяет ту или иную концептуальную ориентацию.

ГЛАВА I. БИХЕВИОРИСТСКИЙ ПОДХОД

Бихевиоризм (от англ. *behaviour* – поведение) – одно из основных социодинамических направлений психолого-педагогической науки XX века, утверждающее возможность формирования личности исключительно через воздействие на ее поведение со стороны внешних сил. При этом не признается наличие как внутренних источников личностного развития в самом индивидууме, так и каких-либо врожденных качеств, существенно влияющих на развитие.

Бихевиористская концепция устраняет из пространства своего изучения такие понятия, как внутренний мир, сознание, мышление и т. д., сводя всю психику к различным проявлениям поведения. Поведение, считающееся в данном подходе главным предметом научного исследования, понимается как совокупность реакций организма на стимулы внешней среды.

Иерархия личностных подструктур (см. рис. 1) в контексте бихевиористского подхода выглядит следующим образом (рис. 2):

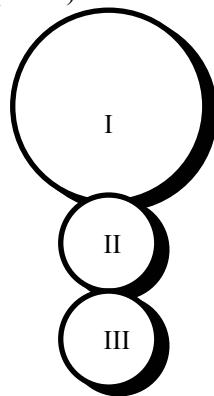


Рис.2

доминирующую позицию в «строении» личности занимает первая подструктура – «ансамбль социальных свойств»; она формируется внешним миром (в том числе и другими людьми) и полностью обуславливает развитие человека и его сущность; причем с точки зрения рассматриваемой концепции, данный «круг» включает лишь «сумму паттернов поведения», в том числе знания, умения и навыки, которые также определяются как поведенческие реакции. К примеру, при наличии подкрепляющего стимула, человек проявляет репертуар поведения, называемый счетом.

К примеру, при наличии подкрепляющего стимула, человек проявляет репертуар поведения, называемый счетом, чтением, письмом и т. д. «Знание – это поведение, проявляемое, когда появляется определенный стимул» [133, вып. 3, 65]. Такие категории, как нравственность, мораль, этика (включаемые в первый «круг» только небихевиористскими подходами), бихевиоризм объявляет антинаучными фикциями.

Второй личностной подструктуре, включающей сознание, волю, мышление и т. д., отводится весьма незначительное место; причем, под сознанием понимается способность индивидуума наблюдать и анализировать собственное поведение, а также понимать причины поведения других людей.

Третьей личностной подструктуре, включающей генотипические, эмоционально-чувственные и бессознательные компоненты, также почти нет места в бихевиористском понимании человека. Эти проявления личностной природы используются бихевиористами лишь в качестве примеров, иллюстрирующих «объяснительные фикции». Роль генетических факторов признается лишь представителями необихевиористской концепции.

Официально бихевиоризм появился как научный подход только в начале XX века, но его основополагающие идеи возникли и пользовались популярностью с древних времен. Первым известным интеллектуальным предшественником и, по сути дела, первым «бихевиористом» можно считать легендарного законодателя Древней Спарты, основоположника спартанского воспитания Ликурга. По его убеждению, только воспитание и условия жизни делают человека тем, что он есть. Чтобы доказать это своим согражданам, Ликург поставил опыт, достаточно корректный даже с точки зрения современной науки: новорожденного щенка охотничьей собаки изолировали от других собак, обеспечив ему уход и питание. Через определенное время, выросшего щенка взяли на охоту вместе с собаками того же помета. При появлении зайца, выращенная в искусственных условиях собака в страхе убежала, в то время как другие собаки, также

еще не бывавшие на охоте, но выросшие в естественных условиях, продемонстрировали совершенно адекватное для охотничьих собак поведение. Этим опытом Ликург, кроме всего, заложил одну из бихевиористских традиций – переносить выводы, полученные в ходе экспериментов с животными, на человеческую личность без каких-либо поправок.

К теоретическим предшественникам бихевиоризма в области философии можно отнести выдающегося английского философа, политического деятеля Джона Локка (1632–1704), который первым возвел идеи, предвосхитившие бихевиористский подход в ранг научного учения. В работе «Опыт о человеческом разуме» (1690) [69], Локк ввел в науку теорию, так называемой «чистой доски» (Tabula Rasa), исходя из которой, все люди от рождения абсолютно одинаковы. У младенца нет никаких «врожденных добродетелей», и сознание его подобно чистому листу, или же чистой доске. Все, что будет написано на этой доске, зависит только от среды и воспитания. Исключительно окружающая среда, воспитание и образование делают человека добродетельным или безнравственным, образованным или невежественным, великим или безвестным. Например, при «воспитании» ребенка в преступной среде можно получить только преступника; сын ремесленника, находясь с рождения в своей семье, способен стать лишь ремесленником, а сын крестьянина – крестьянином.

В дальнейшем социодинамическая теория, отрицающая существование внутренних источников личностного развития, получила развитие в трудах французского мыслителя Клода Адриана Гельвеция (1715–1771), который в своем произведении «О человеке, его умственных способностях и его воспитании» провозгласил всемогущество воспитания, утверждая, что «воспитание может все», в том числе и воспитать гения из любого ребенка.

Большое влияние на становление бихевиоризма оказала эволюционная теория Чарльза Дарвина (1809–1882) (в частно-

сти, его идея, что изучение животных может иметь отношение к пониманию человеческого поведения), а также такое философское течение конца XIX века, как эмпириокритицизм.

В целом у бихевиористского подхода достаточно глубокие исторические и научные корни. Сам же бихевиоризм как одно из популярных научных направлений психологии и педагогики XX века появился в Соединенных Штатах в 1913 году и связан с именем известного американского психолога Д. Б. Уотсона.

Личность с позиции классического бихевиоризма Д. Б. Уотсона

*Бихевиорист в своих попытках прийти
к единой схеме реагирования не делает
различий между человеком и животным.
(Дж. Уотсон)*

Джон Бродес Уотсон (1878–1958) был первым ученым, открыто объявившим себя бихевиористом; в статье «Психология с точки зрения бихевиориста» (1913 г.), которую оценивают как манифест данной концепции, он заявил следующее: «Психология с точки зрения бихевиориста – чисто объективный раздел естественных наук. Ее теоретическая цель – предсказание поведения и управление поведением. Интроспекция не принадлежит, по существу, к ее методам... Бихевиорист в своих попытках прийти к единой схеме реагирования не делает различий между человеком и животным» [132, 24].

В другой известной работе «Бихевиоризм» (1924 г.) Уотсон однозначно определяет предмет своей психологии: «С точки зрения бихевиоризма, подлинным предметом психологии (человека) является поведение человека от рождения и до смерти. Явления поведения могут быть наблюдаемы точно так же, как и объекты других естественных наук. В психологии поведения могут быть использованы те же общие методы, которыми пользуются в естественных науках. И поскольку при объективном

изучении человека бихевиорист не наблюдает ничего такого, что он мог бы назвать сознанием, чувствованием, ощущением, воображением, постольку он больше не считает, что эти термины указывают на подлинные феномены психологии» [131, 35–36].

Таким образом, Д. Уотсон отрицает понятие сознания и утверждает, что вся сущность человека детерминирована внешней средой: «Вся человеческая деятельность обусловлена средой, независимо от генетических различий» [131, 36].

В этой же работе Уотсон провозглашает главный тезис бихевиористской педагогики, смысл которого в том, что воспитание всемогуще и судьба индивидуума зависит только от воспитания и среды: «Доверьте мне десяток здоровых нормальных детей и дайте возможность воспитывать их так, как я считаю нужным; гарантирую, что, выбрав каждого из них наугад, я сделаю его тем, кем задумаю: врачом, юристом, художником, коммерсантом и даже нищим или вором, независимо от его данных, способностей, призвания или расы его предков» [Там же, 34–35].

Единственным объектом изучения бихевиористской психологии стало поведение, а все понятия, связанные с субъективными личностными проявлениями, исключались из пространства исследования как надуманные и несуществующие.

По мнению бихевиористов, например, выражения «этот ребенок боится собаки» или «я влюблен в эту женщину» в научном плане не означают ничего. Согласно бихевиористам, «осознание» субъектом таких явлений слишком субъективно и совершенно бесполезно для исследователя. Напротив, объективные описания («слезы и дрожь у ребенка усиливаются, когда к нему приближается собака, и слабеют при удалении собаки», или «при встрече с этой женщиной сердце у меня бьется сильнее, а зрачки расширяются») дают возможность количественно

оценить эти формы поведения и «измерить» чувство страха или степень увлеченности [36, Т. I, 67].

В соответствии с подходом Уотсона, в человеческом организме реально только то, что можно объективно наблюдать и описывать. Поскольку из всех личностных проявлений реальна только внешняя поведенческая активность, обусловливаемая непосредственными воздействиями каких-либо внешних стимулов, любое многообразие человеческого поведения можно описать и объяснить несложной формулой $S \rightarrow R$, где **S** – это стимул, воздействующий на организм индивида, а **R** – внешняя реакция индивида (ответ) на данный стимул. Что при этом происходит в самом организме индивида, в его психической сфере, бихевиориста не интересует.

С точки зрения бихевиоризма, формула «стимул – реакция» позволяет также и предсказывать поведение человека в случае, когда известны какие-либо заданные стимулы. Это можно проиллюстрировать на примере самой простой ситуации: допустим, что наблюдатель видит, как человек неосторожно прикоснулся к горячему предмету (физическое раздражение со стороны обжигающего предмета в данном случае выступает как стимул («S»)). Независимо от сложности внутреннего мира человека, от его мировоззрения, образовательного уровня, вероисповедания и других «субъективных химер» наблюдатель может точно предсказать реакцию («R») – непроизвольное одергивание руки. Задача бихевиориста решена, причем, физиологических механизмов (соответствующие нервные связи, их направления, продолжительность нервных импульсов и т. д.) бихевиорист не затрагивает.

«Главная формула» бихевиоризма экстраполируется сторонниками этого подхода на все виды человеческой активности. По такой формуле бихевиористы–психотерапевты строили свои методики лечения; бихевиористы–криминалисты составляли алгоритмы поведения преступников, пытаясь предвосхитить их

действия; бихевиористы–педагоги осуществляли процесс обучения и воспитания личности.

Благодаря формуле «стимул–реакция» бихевиоризм получил от своих критиков прозвище «черный ящик», поскольку предложенная Уотсоном модель поведения напоминает известный физический прибор, где заданы параметры на входе, считаются параметры на выходе, но что находится внутри неизвестно. Для адептов классического уотсоновского бихевиоризма личность, действительно, являлась «черным ящиком»: что происходит внутри недоступно изучению, да и не важно – главное знать, что на «входе» в нее и что «на выходе». По сути дела, в схеме $S \rightarrow R$ личности нет, она заменяется суммой паттернов поведения.

Теория Уотсона, полностью отрицающая личностные характеристики, оказалась слишком радикальной для научного мира того периода. Бихевиоризм подвергся жесткой критике со стороны представителей иных концепций. Уязвимой мишенью стала, прежде всего, схема «стимул – реакция», поскольку она не была в состоянии охватить все бесчисленные вариации человеческого поведения.

В реальных ситуациях разные люди на одинаковые стимулы давали все же разные реакции. Если вернуться к примеру с ребенком и собакой, то в одной и той же ситуации у одного ребенка приближающаяся собака, действительно, вызовет дрожь и слезы, у другого вообще не обусловит никаких реакций, а у третьего может вызвать смех и желание с ней поиграть. Причины, обуславливающие различные реакции, схема $S \rightarrow R$ объяснить не могла.

Бихевиористская концепция Э. Ч. Толмена

Поведение человека формируется окружением по той же схеме, по какой оно формируется, к примеру, у белой крысы.

(Э. Толмен)

Укрепить научные позиции бихевиоризма удалось другому американскому психологу-бихевиористу Эдварду Чейсу Толмену (1886–1961). Он усилил формулу «стимул–реакция» еще одной составляющей, и она приобрела следующий вид: $S \rightarrow I \rightarrow R$. Находящийся в промежутке между стимулом и реакцией новый член («I» – индивидуум как носитель когнитивной карты) выполняет роль промежуточных переменных, влияющих на характер реакций.

Толмен, в отличие от Уотсона, уже не игнорировал индивидуальные личностные проявления, однако сводил их лишь к созданию в мозге индивида «карты» окружающей среды – когнитивной карты. «Поступающие стимулы не связываются с ответными реакциями с помощью простого переключателя по принципу «один к одному». Скорее, поступающие стимулы перерабатываются в центральной управляющей инстанции в особую структуру, которую можно было бы назвать когнитивной картой окружающей обстановки. И именно эта карта ... окончательно определяет, какие ответные реакции будут в конечном итоге осуществляться» [125, 66–67]. Эти карты формируются в мозге как генетически, так и (в большей степени) на основании приобретенного опыта, и представляют собой целостный образ конкретных внешних ситуаций.

При помощи когнитивных карт в каждый момент времени организм определяет пути решения той или иной ситуативной проблемы, оценивает, какие реакции будут наиболее эффективными в уже известной или изменившейся ситуации.

Теорию когнитивных карт Толмен построил на основании серии экспериментов с белыми крысами, которые обучались поиску пищи в лабиринте. Толмен обнаружил, что научение животного происходит по более сложной схеме, чем просто «стимул–реакция»; крысы демонстрировали сложные и неожиданные формы поведенческой активности. В частности, крыса могла в изменившихся условиях, без дополнительного научения и ошибок, найти новый маршрут в лабиринте для нахождения пищи. Объясняется это, по мнению Толмена, тем, что стимулы не порождают напрямую реакции, а обрабатываются мозгом и, интегрируясь, создают сложную когнитивную структуру, которая и обуславливает последующие реакции. Тип научения животного по такому интегративному принципу Толмен назвал латентным.

Естественно, что результаты опытов с крысами были спроецированы бихевиористами на природу человеческой личности. Показательно в этом плане название статьи Э. Толмена «Когнитивные карты у крыс и у человека» [125] (курсив мой О. П.). При этом глубинные механизмы возникновения когнитивных карт и их структура бихевиористами не исследовались. Предполагается, что сумма стимулов, идущих извне, формирует в мозге у индивида нечто, позволяющее ему в разнообразных ситуациях самостоятельно овладевать новыми способами действий, успешно решать какие-либо задачи, проблемы в изменившихся условиях.

Нужно отметить, что в разработке бихевиористской концепции в разное время принимали активное участие такие ученые, как Эдвард Торндайк [128], Кларк Халл [150], Альберт Бандура [4] и многие другие.

Кроме того, мощное естественно-научное подкрепление бихевиоризм получил от русской физиологической школы. Ознакомившись с выдающимися результатами ее работы, в частности, с трудами В. М. Бехтерева [14] в области рефлексологии

и учением И. П. Павлова [91] о высшей нервной деятельности (поведении) животных, Д. Уотсон, Э. Толмен и их последователи окончательно утвердились в выводе, что условные (И. П. Павлов), или же сочетательные (В. М. Бехтерев) рефлексy являются главными элементами в структуре поведения, и оперируя с рефлексами, можно вырабатывать любые формы поведения.

Присоединение к своему лагерю достижений русских ученых позволило бихевиористской стратегии стать одним из преобладающих направлений в мировой психолого-педагогической науке*.

Окончательное утверждение бихевиоризма как одной из «трех сил в психологии» связано с именем американского психолога Б. Ф. Скиннера.

Личность с позиций необихевиоризма Б. Ф. Скиннера

Свободный человек, ответственный за поведение... – это лишь псевдонаучная подмена объективных причин, обнаруживающихся научным анализом...

Свобода – всего лишь слово, указывающее, что мы еще не нашли истинную причину поведения.

(Б. Скиннер)

Профессор Гарвардского университета Беррес Фредерик Скиннер (1904–1990) критически относился к классическим бихевиористам за полное отрицание генетических характеристик, а также за упрощенный, неаналитический подход к объяснению

* Заметим, что сам И. П. Павлов не считал себя психологом. Исключая в своих работах любые упоминания о субъективных состояниях, и даже штрафуя за них своих сотрудников, И. П. Павлов придерживался физиологической точки зрения. Бихевиористы в данном случае перенесли выводы, сделанные в экспериментальных исследованиях с животными, на феномен человеческой личности.

поведения. Кроме того, он не отвергал напрямую существования субъективных качеств в человеческой природе: «Возражение против внутренних состояний состоит не в том, что они не существуют, а в том, что они не значимы для функционального анализа» [Цит. по 133, вып. 3, 56]. Именно необихевиористская модель личности Б. Ф. Скиннера в большей степени отражается схемой (см. рис. 2). В то же время в области понимания идей относительно структуры личности, процесса ее развития и социального поведения Скиннер занимает наиболее ортодоксальную бихевиористскую позицию.

В теории Скиннера личность, как таковая, не существует; личность – это всего лишь сумма паттернов поведения. Различные ситуации обуславливают различные образцы реакций. При этом каждая реакция основана на предыдущем опыте и частично на генетических свойствах. Таким образом, анализ человеческой сущности сводится к правильному пониманию причин поведения (функциональному анализу). Личностные проявления (к которым небихевиористские концепции относят творчество, достоинство, свободу, ответственность, волю, чувства, эмоции и т. д.) Скиннер объявляет объяснительными фикциями, то есть ложными понятиями, которые используются людьми вследствие непонимания истинных причин наблюдаемого поведения.

Применение таких фикций, с точки зрения Скиннера, еще допустимо в обыденной жизни, но они должны быть полностью исключены из научного тезауруса. Использование объяснительных фикций в науке ведет к подрыву ее объективности и мешает осуществлению истинного анализа и контроля поведения. Субъективные личностные качества и проявления, в том числе духовные и нравственные, Скиннер считает лишь элементами поведенческого репертуара.

Свобода – это фикция, которую приписывают поведению, когда не знают его причин. Бессмысленно говорить о свободе человека, так как он реально не способен управлять своим пове-

дением, полностью обусловленным средой. «Свобода – всего лишь слово, указывающее, что мы еще не нашли истинную причину поведения» [Цит. по 133, вып. 3, 57].

Достоинство – такая же фикция, как и свобода – «Хорошая репутация человека курьезным образом связывается с обзорностью причин его поведения» [Там же].

Творчество – антинаучный вымысел, подменяющий собой необходимость признать, что человек не знает реальных причин специфического поведения. «Творит ли поэт вещь, называемую поэмой, создает ли, порождает ее, или его поведение является просто продуктом его генетической истории и истории жизни в его среде?» [Там же, 58].

Воля, ответственность, другие субъективные проявления, которые для «небихевиористов» являются внутренними причинными факторами личностной активности, для Скиннера – еще большие ментальные иллюзии. Никакое поведение не зависит от человека и не является свободным. Любой, даже самый элементарный, поведенческий акт детерминирован внешними причинами «приняв это, мы перестанем цепляться за представление об ответственности, а с ним вместе – и за доктрину свободной воли» [Там же, 63].

Чувства, эмоции – это, с точки зрения рассматриваемого подхода, не внутренние состояния, а количественные характеристики интенсивности проявления поведенческих реакций; при этом они содержат информацию о возможных вариантах последующего поведения. «Сердящийся» человек обнаруживает увеличившуюся вероятность нанести удар или какое-либо иное повреждение и уменьшившуюся вероятность помогать, способствовать, успокаивать, любить и пр. «Любящий» человек обнаруживает возросшую тенденцию помогать, способствовать, и уменьшающуюся тенденцию вредить каким бы то ни было образом. «Боящийся» человек стремится уменьшить или вообще избежать контакта с определенными стимулами – посредством ли убегающего, избегания, ... в то же время он обнаруживает меньшую

тенденцию продвигаться в неизвестную область» [133, вып.3, 64].

Что касается интеллектуально-познавательных сфер, то они, с точки зрения скиннеровской теории, безусловно, значимы для индивида, но также являются частью поведенческого спектра. Знание необходимо индивидууму для успешной адаптации к окружающему миру; оно позволяет человеку эффективней реагировать на стимулы внешней среды. Иными словами, знание – это «обученное» поведение.

В области социального поведения бихевиоризм Скиннера изучает лишь факторы, которые обуславливают участников общения извне, полностью исключая из пространства исследования «субъект–субъектные» отношения. Скиннер не рассматривает человеческие отношения даже как специфический вид поведения: «В социальном поведении нет ничего, отличающего его от всякого другого поведения. Оно характеризуется лишь тем фактом, что включает взаимодействие двух или более людей» [133, вып. 3, с. 63]. При этом социальное поведение человека управляется не напрямую другими участниками общения, а внешними факторами созданной ими непосредственной ситуации.

Основное отличие необихевиоризма Скиннера от классического бихевиоризма Уотсона заключается в том, что Уотсон изучал, какой стимул, вызывает какую реакцию. При этом, чтобы вызвать ту или иную реакцию, использовалось подкрепление стимула, а не самой реакции. Уотсон по схеме $S \rightarrow R$, и позже Толмен по схеме $S \rightarrow I \rightarrow R$, изучали реактивное (отвечающее на предшествующее воздействие) поведение и, соответственно, реактивное обусловливание, открытое И. П. Павловым*. Скиннер же исследовал, так называемое, оперантное поведение и обусловливание, то есть поведенческие акты (операнты), в основном, возникающие спонтанно, которые подкрепляются или

* В классическом опыте И. П. Павлова нейтральный раздражитель – звонок соединялся с подачей собаке пищи. После небольшого количества повторений у собаки начиналось слюноотделение только на звук звонка. Таким образом, И. П. Павлов открыл, что реактивное поведение может быть обусловливаемо.

естественно (полезный для организма результат), или искусственно (со стороны экспериментатора).

Таким образом, происходит селекция изначально произвольных поведенческих актов и само поведение становится управляемым. «Оперантное обусловливание усиливается или ослабляется событиями, которые следуют за реакцией. Если реактивное поведение управляется тем, что ему предшествует, то оперантное поведение управляется своими последствиями» [Цит. по 133, вып. 3, 54].

Иначе говоря, оперантное обусловливание – это процесс формирования, поддержания и управления поведением посредством его последствий (подкреплений). Подкрепление – наиболее важная категория в теории Скиннера. Подкреплением может быть любой стимул, повышающий вероятность определенной реакции: «если за фрагментом поведения следует нечто, что вызывает вероятность воспроизведения этого фрагмента, такое следование называется подкреплением» [Там же, 55]. Подкрепление может быть как позитивным, так и негативным. Позитивное подкрепление повышает возможность повторения определенного действия или поведения; негативное подкрепление уменьшает или исключает какие-либо реакции. «Негативные подкрепляющие символы называются отвращающими, в том смысле, что это то, от чего организм «отворачивается», чего он избегает».

По мнению Скиннера, позитивные и отвращающие подкрепляющие стимулы полностью детерминируют поведение как животных, так и человека. Любое поведение может быть проанализировано и точно объяснено более или менее сложной совокупностью позитивных и негативных подкреплений. Кроме того, можно предсказать вероятность появления какой-либо поведенческой активности, при условии, что известны значимые для данного индивида подкрепители.

К подкреплениям искусственным Скиннер относил поощрения (позитивный вариант) и наказания (отвращающий вариант). Причем наказание информирует индивидуума о том, чего делать не следует, но не сообщает, что именно нужно делать; оно не дает индивидууму возможности определить, какое поведение в данной ситуации является правильным. Награждение – намного более действенный способ управления поведением, так как дает точное представление о том, какие именно поведенческие фрагменты поощряются. «Использование наград – в высшей степени селективный и эффективный способ контроля над поведением» [117, 59].

В конечном итоге, Скиннер возвращается к классической схеме Толмена «стимул – промежуточные переменные – реакция», внося в нее существенное изменение, после чего формула приобретает следующий вид: $I \rightarrow R \rightarrow F$, где **F** – (от англ. *fixing* – подкрепление) – подкрепитель. Причем, по мнению Скиннера, в индивидууме (который и включает в себя промежуточные переменные «I») нет ничего, кроме его некоторого социального опыта, генетической картины и системы паттернов, определяющих поведение.

После длительных исследований и многочисленных экспериментов, проведенных как с животными, так и с людьми (в том числе и с собственными детьми, с которыми эксперименты велись в игровых и бытовых ситуациях), Скиннер прилагает свой модифицированный вариант «главной формулы бихевиоризма» к общим положениям о развитии и поведении человека. При этом Скиннер, безусловно, признавал, что подкрепляющие стимулы, управляющие поведением животных, более элементарны и непосредственно связаны с потребностями. К примеру, животное обучалось правильному алгоритму поведения, нажимая кнопку в клетке, или проходя лабиринт, за счет последующего вознаграждения, которое должно было следовать немедленно, в противном случае животное не соотносило его с ситуацией и его

поведенческие реакции не подкреплялись. Такие вознаграждения Скиннер называл первичными подкрепителями.

Подкрепляющие стимулы, обеспечивающие развитие человека и управляющие его поведением, абстрактны, сложны и редко связаны с прямыми физическими вознаграждениями. Такие подкрепители, часто обуславливающие поведение опосредованно, Скиннер определил как вторичные. Вторичные подкрепители представляют собой нейтральные стимулы, которые, так или иначе, преобразуются в какие-либо первичные подкрепители или же ассоциируются с ними. К примеру, вторичным подкрепителем учебно-познавательной деятельности школьника является отметка. Также примером вторичного подкрепления разнообразнейших видов деятельности человека является такой диахронический стимул, как деньги. Деньги сами по себе не значимы, но способны конвертироваться в конкретные материальные или иные ценности, то есть в первичные подкрепители.

Таким образом, развитие личности полностью обусловлено средой и находящимися в ее пространстве подкрепителями. Подкрепление выполняет селективную функцию в контексте личностного развития с первых и до последних дней жизни человека. Если какая-либо активность не получает никакой награды, или получает отвращающий подкрепитель, она элиминируется из репертуара поведения, и индивид в соответствующем направлении не развивается; если же поведенческие акты поощряются первичными или вторичными подкрепителями, индивид обязательно проявит тенденцию к их продолжению и, соответственно, будет обеспечено его развитие (формирование). Вне системы подкреплений, по мнению Скиннера, люди вообще ничего не делают. «Поведение – это то, что делает организм» [Цит по 133, вып. 3, 53].

В целом, бихевиоризм, трансформировавшись из достаточно механистической концепции Уотсона и его последователей в необихевиоризм Скиннера, стал одним из самых влия-

тельных направлений современной психологии и педагогики. Нельзя не признать, что идеи бихевиоризма оказали сильное влияние на антропологию, философию, социологию, семиотику, внесли безусловный вклад в развитие отдельных научных отраслей (к примеру, кибернетики).

Резюме

Итак, что же такое личность с точки зрения бихевиоризма? Личность – это сумма паттернов поведения – «не существует личности иной, нежели суммы поведения» [133, вып. 3, 53]. Все личностные проявления человека сводятся к различным поведенческим реакциям. Данный подход отрицает внутренний мир человека как предмет научного исследования; такие понятия, как совесть, нравственность, любовь, достоинство, творчество, свобода, ответственность, смысл жизни и т. п., объявляются «объяснительными фикциями» и также отвергаются.

Для того чтобы понять, почему человек проявляет именно такое поведение, нет необходимости изучать его внутренние характеристики на физиологических, психических и каких-либо иных уровнях. Личность – это «черный ящик», внутри которого есть нечто, но оно недоступно для объективного изучения; вследствие этого изучаются «входы» и «выходы», причем «выходы» можно обуславливать позитивными или негативными подкрепителями со стороны внешней среды, в том числе, со стороны обучения и воспитания. «Вместо того, чтобы строить гипотезы относительно потребностей, которые могут вызывать определенную деятельность, бихевиористы стараются обнаружить события, которые увеличивают вероятность ее в будущем, поддерживают или изменяют ее. Таким образом, они ищут условия, регулирующие поведение, а не строят гипотезы относительно состояний потребности внутри личности» [Там же, 61].

Для бихевиористов становление личности (в их терминологии – формирование индивидуума) полностью обусловлено

внешней средой и мало зависит от генетических характеристик, индивидуальных способностей, склонностей, сознания, воли и саморегуляции человека. Изначально человек – лишь сырье, не имеющее ни собственной структуры, ни самостоятельной ценности; никакой исходной, природно-заданной сущности в личности почти не существует, она не имеет внутренних источников развития. Незначительные флуктуации в процессе «формирования» могут возникать лишь из-за индивидуальности «генетической картины» индивидуума и его прошлого опыта; однако данные флуктуации также могут корректироваться путем внешнего подкрепления.

Условная схема личностной структуры в бихевиористской модели отражена на рис. 3. Причем приведенная схема в большей степени отвечает необихевиористскому подходу, так как здесь нашли отражение (хотя и незначительное) такие компоненты, как прошлый опыт и генотипические структуры. В данной схеме (+ F) означает позитивный подкрепитель, повышающий вероятность повторения определенных поведенческих актов (реакций), а (- F) – негативный («отвращающий») подкрепитель, пресекающий те или иные проявления поведения.

Таким образом, личность – это всего лишь пассивный реципиент внешнего воздействия, которое и определяет конечный итог ее развития. Претензии человека на авторство собственной судьбы, на существование какой-либо свободы действий – полная иллюзия. Иллюзией признается и обратная сторона свободы – ответственность; поскольку индивидуум детерминирован социумом, является продуктом своей среды, он не несет ответственность за собственные интеллектуальное, духовное, нравственное, психическое и другие «эго – состояния». Если человек достигает успеха в науке, в искусстве, в творчестве, в иных сферах деятельности, это, по существу, не его заслуга – таким его сделал социум, в котором удачно сочетались как целенаправленные подкрепители поведения (идушие, в основном,

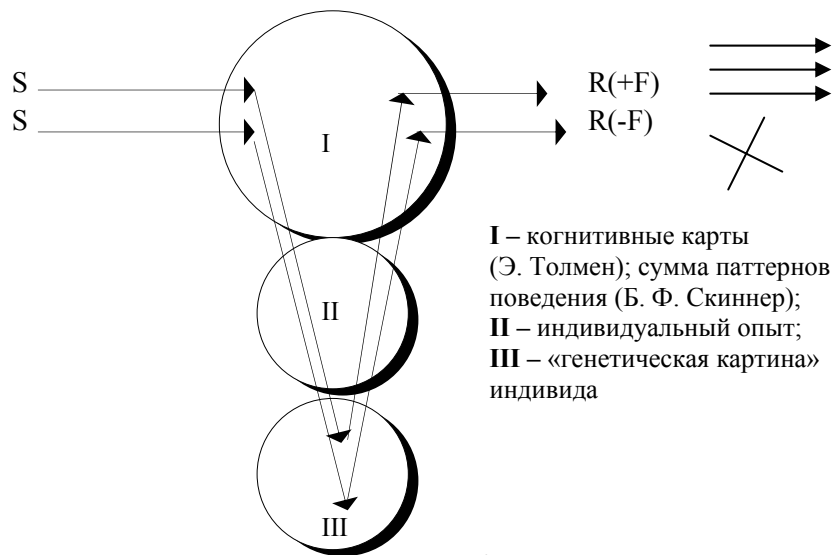


Рис. 3

из пространства обучения и воспитания), так и спонтанные. Если же, напротив, человек не достиг успеха в жизни, если его поведение асоциально или преступно, то это также вина не его, а все тех же внешних факторов, неудачно определивших конечный итог развития (формирования) данного индивидуума.

Следовательно, для формирования благополучной личности и для создания благополучного общества в целом те социальные структуры, функции которых, в той или иной форме, имеют отношение к управлению поведением человека и контролю за ним (семья, школа, армия, тюрьма, церковь и т. д.), должны создавать среду, обеспечивающую путем селективных подкреплений, формирование социально приемлемых и социально полезных форм поведения, и элиминирование из поведенческого репертуара девиантных и делинквентных проявлений. При этом индивидуальность, неповторимость отдельной личности могут только помешать процессу ее «целенаправленного» формирования; как говорил Скиннер: «Только изгнав автономного

человека, мы можем превратить реальные причины человеческого поведения из недоступных в манипулируемые» [177, 12–13].

Вопросы для обсуждения:

1. В чем принципиальное различие между классическим бихевиоризмом и необихевиоризмом?
2. Почему модель личности, созданная в пространстве классического бихевиоризма получила название «черный ящик»?
3. В чем заключается различие в концепциях Д. Б. Уотсона и Э. Д. Толмена?
4. Назовите основные различия между реактивным подкреплением и оперантным (проактивным) подкреплением?
5. Какое подкрепление с позиции необихевиоризма является более эффективным в управлении поведения: негативное или позитивное? Почему?
6. Почему классический бихевиоризм и необихевиоризм отрицали возможность и целесообразность изучения внутреннего мира человека?
7. Что общего и различного между классическим бихевиоризмом и необихевиоризмом?

ГЛАВА II. ГЛУБИННЫЙ ПОДХОД

К глубинному подходу относятся психодинамические теории, описывающие структуру и развитие личности, исходя из ее внутренних, субъективно-психологических характеристик. Поведение, с позиции данного подхода, является лишь эпифеноменальным проявлением сложной внутренней сущности индивидуума.

Примерная схема соотношения личностных компонентов в представлении глубинных концепций зеркально противоположна бихевиористской модели и представлена на рис. 4:

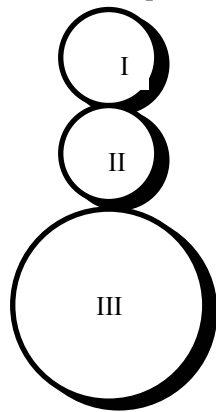


Рис. 4

доминирующее место принадлежит здесь третьему «кругу»; он обозначает психическую подструктуру, в которой находятся основные детерминанты личности и источники, обуславливающие ее развитие. Данная психическая подструктура включает совокупность компонентов, нерегулируемых сознательной частью психики, а также (имеющие преимущественно генотипическую природу) влечения и потребности, находящиеся вне сферы сознания. Бессознательное имманентно присуще каждому индивидууму, и именно оно (в контексте глубинных теорий) представляет основу личности.

В отличие от бихевиористской модели личности, в которой второстепенные, относительно доминирующей, психические подструктуры заметной роли в личностном развитии не играют, в глубинной модели им отводится значимое место. Второй «круг» символизирует психическую подструктуру, включающую сознание человека, восприятие окружающего мира и своего места в нем; это та часть психического аппарата, которая находится в постоянном контакте с внешней реальностью.

Верхний «круг» представляет собой структуру, образующуюся под влиянием социальной среды, и включает в себя систему моральных установок, норм поведения, запрещающих или разрешающих индивидууму сознательные виды деятельности. Первая и вторая психические подструктуры (в психоаналитическом варианте) имеют проявления как на сознательном, так и на бессознательном уровнях.

Рассмотрим более подробно положения глубинного подхода на примере основных его составляющих концепций: психоанализа З. Фрейда, аналитической психологии К. Г. Юнга и индивидуальной психологии А. Адлера.

Теория личности в психоанализе З. Фрейда

В бессознательном заключено все зло человеческой души ... разум человека бессилен в сравнении с инстинктивной его жизнью.

(З. Фрейд)

Выдающийся австрийский психиатр, психолог Зигмунд Фрейд (1856–1939), основатель психоанализа, повлиявшего на ход развития всей современной психологии, первым попытался в своей концепции объяснить «устройство» личности и ее динамику.

Многолетние исследования психических нарушений у своих пациентов, в том числе изучение истерии, привели его к предположению о существовании особого механизма в структуре психики, который человеком не осознается и может быть никогда не осознан, но, тем не менее, оказывает сильное влияние на протекание всех психических процессов. Этот механизм З. Фрейд назвал бессознательным, понимая под ним не просто неконтролируемую сознанием часть психики, а самостоятельную психическую инстанцию, имеющую собственные законы функционирования и развития. «Бессознательное есть такое пред-

ставление, которого мы не замечаем, но присутствие которого мы должны, тем не менее, признать на основании посторонних признаков и доказательств» [141, 29].

По мнению З. Фрейда, большая часть психики бессознательна; сознание, подобно вершине айсберга, лишь немного выступает над поверхностью бессознательного, основная же «масса» психических содержаний скрыта в его глубинах. «Сознание – лишь небольшая часть ума; оно включает то, что мы сознаем в каждый данный момент» [Цит. по 133, вып. 1, 15]. Также среди бессознательного содержания Фрейд выделяет область предсознательного. «Предсознание – часть бессознательного, но такая часть, которая легко может стать сознательной» [Там же]. В предсознании заключено то, что отсутствует в данный момент в фокусе сознания, но может быть в него свободно перенесено как целенаправленно, так и произвольно.

В область самого бессознательного входят генотипические элементы (инстинкты, влечения), которые никогда не проявлялись в сознании и недоступны ему; также в этой области присутствует фенотипическое содержание, которое находилось прежде в сознании, но было запрещено моральными установками, подавлено и вытеснено в бессознательное, откуда продолжает воздействовать (зачастую травмирующе) на сознание уже опосредовано.

Таким образом, в теории З. Фрейда психическая сфера обладает трехуровневой структурой: сознание, предсознание, бессознательное; причем личностное развитие (как нормальное так и отклоняющееся) в значительной степени обусловлено бессознательными силами. Следовательно, чтобы постичь феномен личности, необходимо исследовать феномен бессознательного.

Изучить бессознательные сферы психики Фрейд считал возможным при помощи разработанной им системы методов, которой в 1896 году он дал название «Психоанализ». В 1900 году Фрейд публикует работу «Толкование сновидений» [146], и

через год еще один труд – «Психопатология обыденной жизни» [145].

В этих работах были изложены основные положения психоанализа, которые Фрейд развивал и совершенствовал на протяжении всей жизни. Собрание его сочинений составляет 24 тома. Оно включает труды, посвященные проблемам психотерапии, психологии, религии, культуры. В конечном итоге З. Фрейд возвел психоанализ с уровня клинической практики в ранг общего учения о человеке и обществе.

Учитывая, что в целом психоаналитическая концепция сложна и многоаспектна, настоящее пособие ограничивает ее рассмотрение пространством таких категорий, как личность и механизмы, обуславливающие ее развитие.

В теории Фрейда трехуровневой структурой обладает не только психика; личность также состоит из трех подсистем – Id, Ego и Super Ego – каждая из которых представляет собой хотя и непосредственно взаимосвязанный с другими, но вполне самостоятельный структурный компонент личности.

Id (Ид – Оно) – это основная и самая фундаментальная (глубинная) психическая подструктура личности, содержание которой полностью бессознательно. Id включает как психический материал, который никогда не был сознательным, так и изначально осознаваемый, но оказавшийся неприемлемым для сознания и вытесненный из него.

Происхождение Id генотипично, это атавистическое наследие, полученное человеком от эволюции; оно представляет собой совокупность биологических «животных» инстинктов и влечений. По словам самого Фрейда: «Id содержит все унаследованное, все, что есть при рождении, что заложено в конституции, кроме всего прочего, те инстинкты, которые возникают в соматической организации и которые в Id находят первое психическое выражение в форме, нам неизвестной» [Цит. по 133, вып. 1, 19].

Инстинктивная часть Id (в основном сексуальная и агрессивная) постоянно требует от индивидуума немедленной и абсолютной реализации своих потребностей, не соотнося их ни с реальной внешней ситуацией, ни со временем. Id полностью асоциально, «в Id нет ничего соответствующего идее времени, нет признания протекания времени. Естественно, что Id не знает ценностей, добра и зла, не знает морали» [Там же]. Главные места в структуре Id занимают два врожденных бессознательных инстинкта, являющихся энергетической основой личности: инстинкт сексуальный, направленный на продолжение жизни человека в процессе филогенеза, дающий индивидууму физическое удовлетворение, и инстинкт деструктивный, побуждающий к разрушительным и агрессивным действиям.

Сексуальный инстинкт проявляется в виде специфической энергии, получившей название Либида* (от лат. *Libido* – стремление). Либидозная энергия – одно из центральных понятий фрейдизма; она способна направляться на конкретные объекты как мира внешнего, так и внутреннего, фиксироваться на них и превращать, тем самым, их в объекты влечения (такой процесс Фрейд называл катексисом).

Инстинкт деструктивный порождает агрессивную или разрушительную энергию, получившую в психоаналитическом тезаурусе название Танатос (от греч. *Thanatos* – смерть). Энергия Танатоса может быть направлена как во внешний мир, и ею психоанализ объясняет деструктивные виды поведенческой активности человека (конфликты, ссоры, преступления, убийства, войны, революции и т. д.), так и на самого ее носителя, чем объясняются причины саморазрушающих и суицидных проявлений.

Оба основных инстинкта находятся между собой в фундаментальном и неразрешимом конфликте, который не осознается

* В ряде источников можно встретить еще одно название сексуального проявления – Эрос (от греч. *Eros* – Бог любви), который употребляется или как синоним Либида, или как инстанция производящая либидозную энергию.

личностью, но является главным источником ее развития и побудителем самых разнообразных видов деятельности. Кроме всего, Id обуславливает развитие другой психической подструктуры – Ego.

Ego (Эго – Я) – это психическая подструктура, которая, в отличие от Id, находится в контакте с внешним миром. Ego развивается из Id, являясь изначально его эпифеноменом; однако по мере того, как ребенок в процессе своего развития рефлексивирует собственное Я, воспринимает и оценивает свою собственную личность, Ego приобретает собственное значение в структуре психического. Также Ego выполняет функцию восприятия и осознания внешней реальности, фактически управляя познавательными процессами (ощущениями, восприятием, воображением, мышлением, вниманием, памятью, речью). По словам Фрейда, если Id руководствуется «принципом удовольствия», то Ego – «принципом реальности». «Id реагирует на потребности, Ego – на возможности» [Цит. по 133, вып. 1, 20].

Ego, в основном, относится к сознательной и предсознательной части психики, хотя может частично проявляться и на бессознательном уровне. Основной задачей Ego является самосохранение личности. В соответствии с этой задачей Ego выполняет (или, по крайней мере, пытается выполнить) функции управляющего центра по отношению к событиям внешнего и внутреннего мира. В то время как Id стремится к «удовольствию», Ego – стремится избежать «неудовольствия». Выйти из ситуации, грозящей «неудовольствием», Ego может или избегая ее, или адаптируясь к ней, или же изменяя саму ситуацию посредством деятельности, контролируя при этом «вышестоящей инстанцией» – Super Ego.

Super Ego (Супер Эго – Сверх Я) – верхняя и последняя часть личностной структуры, развивающаяся из Ego и выполняющая роль внутреннего цензора. Super Ego – это комплекс моральных установлений, этических принципов, нравственных

и культурных норм, а также норм поведения. В целом, Super Ego – это уровень психики, где создаются запрещения и транслируются на уровень Ego.

Super Ego, выступая в трех ипостасях – совесть, самонаблюдение и идеалы – предупреждает Ego о невозможности или, напротив, о необходимости совершения тех или иных поступков, разрешает или запрещает не только какие-либо формы поведения человека, но даже его мысли.

В отличие от Id, Super Ego не врожденная, а приобретенная психическая подструктура; она складывается под влиянием социальной среды и воспитания в процессе социализации личности ребенка. В нем зафиксированы все сознательно и бессознательно усвоенные личностью запреты, предписания и наставления, первоначально исходившие от родителей, позже от учителей и воспитателей, от различных религиозных, этнических и прочих социокультурных императивов.

Таким образом, Super Ego далеко не всегда способно осуществлять идеальную психическую цензуру мыслей и поступков человека; наряду с объективными общечеловеческими представлениями о добре и зле, заложенными извне, в качестве составляющих Super Ego могут оказаться также предрассудки, суеверия, искаженные представления о «правильном» и «неправильном».

Как и Ego, Super Ego может находиться как на сознательном, так и на бессознательном уровнях. В конечном итоге, именно структурой личности определяются механизмы ее развития и функционирования. Отношения между Id, Ego и Super Ego обуславливают как внутреннее состояние человека, так и его поведение.

Названные психические подструктуры находятся в перманентном и неразрешимом конфликте, природа которого следующая: бессознательные инстинкты и побуждения (в основном детерминанты «Эроса» и «Танатоса»), идущие из глубин Id и

требующие от Ego немедленного удовлетворения, вступают в жесткое противостояние с социально-нравственными нормами со стороны Super Ego. Фрустрация бессознательных интенций Id «моральными тормозами» Super Ego способна привести Ego (которое фактически выступает здесь как посредник) в крайне негативное состояние психического дискомфорта. Дискомфорт может достигать значительной степени и угрожать целостности личности; в частности, ведет к невротизации.

Личность с сильной Ego – структурой способна справиться с возникшим напряжением путем реалистической оценки требований Id и выбора приемлемого, с точки зрения Super Ego, репертуара поведения, освобождающего инстинктивную энергию. Однако для подавляющего большинства людей рациональный (психоаналитический) способ разрешения противоречия между Id и Super Ego недоступен, и они пытаются выйти из внутреннего конфликта, в основном, бессознательно.

Если социально-нравственный комплекс Super Ego сформирован недостаточно, то человек проявит в своем поведении асоциальные тенденции (агрессивные, деструктивные, сексуальные и т. п.). В случае, если Super Ego способно явиться противовесом инстинктивным требованиям Id, то человек, также бессознательно, включает механизмы психологических защит. Такие механизмы позволяют человеку достичь реализации (часто мнимой) фрустрированных напрямую инстинктивных стремлений, а психоаналитику – объяснить личностные и поведенческие особенности конкретной личности.

Основные механизмы психологической защиты, исследованные и описанные Зигмундом Фрейдом, следующие: репрессия, отрицание, замещение, рационализация, реактивное образование, изоляция, проекция, регрессия, сублимация.

Репрессия (подавление) – механизм защиты, заключающийся в вытеснении в область бессознательного желаний, побуждений, потребностей, неприемлемых с точки зрения Super

Его и блокированных им на сознательном уровне. Это наименее эффективный механизм защиты, поскольку он не реализует в деятельности энергию Id, а оставляет ее в бессознательной структуре, провоцируя рост психического напряжения. «К сожалению, репрессированный элемент остается частью души, хотя и бессознательной, и по-прежнему остается проблемой. Подавление не осуществляется раз и навсегда, оно требует постоянного расходования энергии для поддержания подавления, а подавляемое постоянно стремится найти выход» [Цит. по 133, вып. 1, 29].

Как правило, подавляются те содержания, которые или противоречат принципам Super Ego, или являются неприятными, тревожными или травмирующими по отношению к Ego – структуре. Репрессированные желания, побуждения, мысли продолжают активно действовать с бессознательного уровня, проявляясь в виде оговорок, локального забывания, ошибок, непроизвольных жестов, образов сновидений, а в крайних случаях – в виде таких психосоматических нарушений, как астма, язва, различные фобии и т. д.

В качестве иллюстрации можно привести фрагмент из работы «Психопатология обыденной жизни», где З. Фрейд на собственном примере демонстрирует проявление локального забывания вследствие репрессирующей защиты: «На экзамене по философии (которую я сдавал в качестве одного из побочных предметов) экзаменатор задал мне вопрос об учении Эпикура и затем спросил, не знаю ли я, кто был последователем его учения в позднейшее время. Я назвал Пьера Гассенди – имя, которое я слышал как раз двумя днями раньше в кафе, где о нем говорили как об ученике Эпикура. На вопрос удивленного экзаменатора, откуда я это знаю, я смело ответил, что давно интересуюсь Гассенди. Результатом этого была высшая отметка в дипломе, но вместе с тем и упорная склонность забывать имя Гассенди. Думаю, что это моя нечистая совесть виной тому, что несмотря на

все усилия я теперь ни за что не могу удержать это имя в памяти. Я и тогда не должен был его знать» [145, 218–219].

Отрицание – это механизм защиты, заключающийся в попытке не принимать в качестве реальной действительности событие, которое неприятно, или же несет прямую угрозу для самой личности. Отрицание может принимать различные формы: уход от реальности в сферу фантазий (в таких случаях человек «существует» в созданном воображением мире грез, отчуждаясь от реальной жизни); игнорирование травмирующих граней реального мира (неизлечимо больной человек, избегает разговоров о своем состоянии, отказывается от медицинских обследований и даже строит планы своей жизни на многие годы вперед).

Замещение – защитный механизм, включающийся в результате угрожающего или психотравмирующего воздействия со стороны какого-либо объекта, против которого прямая ответная агрессия невозможна. В этом случае истинный объект враждебности заменяется каким-либо не угрожающим объектом («эрзац-объектом»), на который переадресуются враждебные импульсы. «Распространенный пример – ребенок, который, после того как его наказали родители, толкает свою младшую сестру, пинает собачку или ломает игрушки» [152, 130].

Рационализация – это способ защиты, позволяющий находить приемлемые причины для неприемлемых поступков или побуждений. Как правило, к рационализации человек прибегает с целью оправдаться перед такой ипостасью своего Super Ego, как совесть. «Мы используем рационализацию, чтобы оправдать наше поведение, когда в действительности наши действия непохвальны» [цит. по 133, вып. 1, 30]. Рационализация является несколько более эффективной защитой, чем репрессия и отрицание, поскольку позволяет хотя бы частично разрядить напряжение, возникающее между полюсами Id и Super Ego, в то же время, она скрывает истинные причины поведения и также препятствует здоровому функционированию личности. Рационали-

зация, как и большинство других психологических защит, не позволяет человеку быть искренним, в том числе и с самим собой.

Реактивные образования – механизм защиты, который предполагает бессознательную подмену истинных желаний, поступков запрещаемых Super Ego на противоположные. Например, бессознательная неприязнь к какому-либо человеку может выражаться в преувеличенной заботе о нем. Повышенное внимание к порядку может маскировать бессознательную потребность человека к разрушению или другим деструктивным формам поведения, ведущим к хаосу. По мнению Фрейда, инверсии, свойственные данному защитному механизму, лежат в основе многих черт характера.

Проекция – это механизм защиты, посредством которого собственные чувства, мысли, потребности, неприемлемые с точки зрения Super Ego, приписываются другим людям. Бессознательное наделение собственными личностными качествами других тем более преувеличено, чем более оно нежелательно для самого индивидуума. К примеру, человек, утверждающий, что никому нельзя доверять, скорее всего, сам склонен к обману.

Изоляция – это отделение травмирующих или вызывающих тревожность ситуативных факторов из собственной психической сферы. Человек может достаточно спокойно обсуждать какое-то неприятное событие, абстрагировав его от себя, как будто оно случилось с кем-то другим. Фрейд считал изоляцию прототипом логического мышления.

Регрессия – защитный механизм, возвращающий личность или на более ранний уровень развития, или к более примитивным формам поведения. В психотравмирующей ситуации человек может начать курить, переедать, экстравагантно одеваться, плакать, засыпать в необычное время, импульсивно себя вести и т. д.

Названные механизмы защиты являются способами, посредством которых личность, в основном бессознательно, пытается защитить себя от внешних и внутренних конфликтов и порожденных ими тревог и напряжений. Как правило, охарактеризованные выше виды защит неэффективны или же патогенны; они приносят или временное, или мнимое избавление от проблем. За редким исключением, данные защитные механизмы не способны трансформироваться в продуктивную и творческую деятельность человека, более того, «защиты связывают психическую энергию, которая могла бы быть использована в более полезных деятельности Ego. Когда защита становится очень влиятельной, она начинает преобладать в Ego и уменьшает его подвижность и способность к адаптации. Наконец, если защита не может удержаться, Ego не имеет точки отступления и опоры и оказывается захваченной тревожностью» [133, вып. 1, 34]. В ряде случаев эти защиты развивают у человека болезненное состояние, которое Фрейд называл неврозом.

В то же время, с точки зрения психоаналитического подхода, механизмами защит могут быть объяснены многие феномены человеческого поведения, необъяснимые, к примеру, с биохевиористских позиций. Анализ тех или иных защитных проявлений позволяет понять на первый взгляд абсурдные поступки человека, необычные проявления его характера, личностные особенности и природу внутреннего мира в целом.

Единственной эффективной защитой, которая снижает или полностью элиминирует психическое напряжение, по мнению З. Фрейда, является сублимация.

Сублимация (от лат. *sublimare* – возносить) – это механизм психологической защиты, заключающийся в трансформации энергии сексуального или агрессивного начала, идущей из Id, в приемлемые для Super Ego (и соответственно для сформировавшего Super Ego социума) формы поведения. Энергия Эроса и Танатоса может сублимироваться в продуктивную деятель-

ность, в творческую, интеллектуальную, культурную активность. Именно этот механизм бессознательно побуждает человека к выбору той или иной профессии или хобби. Любимая профессия, увлечения становятся, своего рода, эрзац-объектами, на которых разряжаются блокированные (как правило, в детстве) асоциальные психические побуждения. «Так, ребенок, которому не позволяли играть со своими экскрементами, может впоследствии преуспеть в гончарном ремесле, а дети, у которых подавлялись садистские наклонности, могут стать мясниками или хирургами» [36, 133]. Выбор профессии, позволяющей человеку находиться в центре внимания большого количества людей (актер, учитель), может быть результатом сублимации либидозных, в частности, эксгибиционистских тенденций.

В конечном итоге сублимированная энергия является главным источником развития личности, источником цивилизованной деятельности человека. Все ценности науки, культуры, искусства созданы сублимированной энергией их творцов. «Первоначальную энергию можно представить себе как разливающуюся реку, разрушающую дома и поля. Для предотвращения этого строится плотина. Непосредственная опасность предотвращена, но за плотиной накапливается давление, угрожающее еще большими разрушениями, если плотина будет прорвана. Сублимация в этой аналогии подобна отводным каналам, которые могут быть использованы для создания электроэнергии, обводнения сухих земель, создания парков... Первоначальная энергия реки успешно обращается на социально приемлемые и культурно санкционированные цели. Сублимированная энергия создает то, что мы называем цивилизацией» [цит. по 133, вып. 1, 27–28].

На рис. 5 изображена схема, условно отражающая структуру личности и некоторые механизмы защиты, обуславливающие ее динамику, с точки зрения психоаналитического подхода.

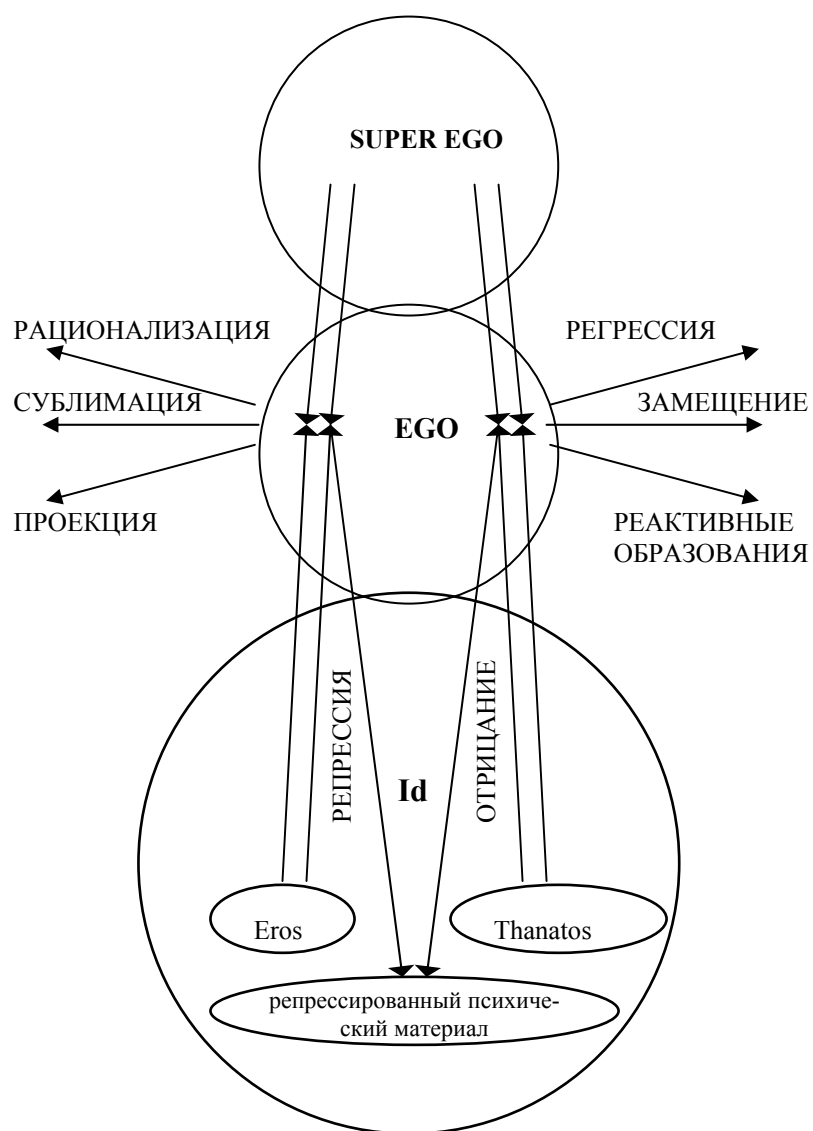


Рис. 5

Либидозная и деструктивная энергии, идущие из Id и требующие немедленной реализации у Ego, сталкиваются с цензурным противодействием со стороны Super Ego, вызывая психическое напряжение, от которого индивид, в основном бессознательно, стремится избавиться. Избираемые способы избавления (механизмы психологической защиты) обуславливают как индивидуальные особенности внутриличностной организации человека, так и его поведение.

Сублимация является источником продуктивной и творческой деятельности; репрессия вытесняет несовместимое с моралью Super Ego психическое содержание из сознательной сферы в бессознательное, откуда оно продолжает влиять на личностное развитие; рационализация, пытаясь «обмануть» Super Ego, запрещающее определенные мысли, побуждения, поступки, переопределяет реальность, причем эта психологическая защита может как предшествовать каким-либо поступкам, с целью их превентивного оправдания, так и включаться уже после их совершения.

Данный механизм устройства личности полностью детерминирует ее функционирование. Жизненный путь людей, выбор профессий, увлечений, друзей, врагов, супругов, поступков в тех или иных ситуациях, судьбы в целом обуславливаются, в основном, ранним детским опытом. Именно здесь начинается закладываться структура Super Ego, здесь формируются отношения ребенка с матерью, отцом, братьями, сестрами, сверстниками, другими участниками общения, которые послужат в дальнейшем прототипами для многообразных отношений во взрослой жизни.

Иными словами, жизнь человека во многом «программируется» в детском периоде и зачастую во взрослой жизни он доживает те или иные фрагменты своего детства. «Отношения строятся на основе остаточных эффектов интенсивного раннего опыта. Жизнь подростка, юноши или девушки, взрослого, дружба и

браки – воспроизведение неразрешенных граней того, что начиналось в детстве» [133, вып.1, 35].

Таким образом, с точки зрения психоаналитического подхода, человек лишен свободы в сознательном избрании пути своего личностного развития. Его жизнь, поступки, различные выборы и даже заболевания предрешены и взаимосвязаны с опытом, который человеком, как правило, не осознается.

Бихевиористский подход, рассмотренный в I главе, также отрицал (хотя и по абсолютно иным основаниям) какую-либо свободу в процессе личностного развития. Однако, это, пожалуй, единственное, что сходится в бихевиористском и психоаналитическом подходах. Фрейд, в отличие от Уотсона, Скиннера и других представителей психологии поведения, уделял большое внимание таким личностным феноменам, как внутренний мир, интеллект, эмоции, чувства.

Интеллект, по мнению Фрейда, важнейший и единственный инструмент, доступный Его, который позволяет сделать жизнь более осознанной и менее зависимой от слепых бессознательных сил. «Наиболее свободен тот человек, который может использовать разум, когда это целесообразно, и чья эмоциональная жизнь доступна сознательному рассмотрению. Такой человек не движется неисполненными остатками прежних событий, он может непосредственно реагировать на каждую ситуацию, уравнивая свои индивидуальные предпочтения ограничениями, накладываемыми культурой» [Там же, 36]. Только интеллект способен расширить границы сознательной части психики за счет анализа, постижения и реинтеграции бессознательного содержания.

Интересен подход З. Фрейда к такой категории, как воля; данное личностное качество, по его мнению, достаточно негативно, так как способно причинить вред психическому здоровью человека. Причем, чем сильнее волевая активность личности, тем более она провоцирует тревожность и психическую

дисгармонию. «По крайней мере, в некоторых случаях пациенты сами говорят нам, что их фобия или навязчивость впервые появилась после того, как воля преуспела в своих целях» [Цит. по 133, вып. 1, 35].

Парадоксально, что так относился к воле исключительно волевой человек; ученый, который, будучи поначалу небогатым и малоизвестным практикующим врачом, не только сумел создать одно из самых влиятельных направлений в мировой психологии, организовать свою научную школу, но и выстоять против огромного лагеря консервативных ученых и патриархальных моралистов, «оскорбленных» психоанализом; а позже – против марксистов и нацистов, увидевших в положениях фрейдизма угрозу своей диктатуре.

Теория личности в аналитической психологии К. Г. Юнга

Следуйте той воле и тому пути, которые опыт подтверждает как ваши собственные, то есть как подлинное выражение вашей собственной индивидуальности.

(К. Г. Юнг)

Швейцарский психолог Карл Гюстав Юнг (1875–1961) считается учеником Зигмунда Фрейда, хотя к моменту их встречи Юнг был уже опытным психиатром и широко известным исследователем в области ассоциативной психодиагностики.

Несмотря на неприятие и критику идей Фрейда со стороны научных и общественных кругов, Юнг в 1907 году примыкает к психоаналитическому движению, становится первым президентом Международной ассоциации психоанализа и личным другом Фрейда.

Однако уже к 1912 году в научных подходах двух выдающихся ученых возникли фундаментальные разногласия, приведшие к полному разрыву как в научных, так и в личных отно-

шениях. «Юнг очень остро переживал разрыв с Фрейдом. Фактически это была личная драма, духовный кризис, состояние внутреннего душевного разлада на грани глубокого нервного расстройства. Он не только слышал неведомые голоса, играл как ребенок или бродил по саду с нескончаемыми разговорами с воображаемым собеседником, но и серьезно верил, что его дом населен привидениями» [159, 6–7].

Порвав с психоанализом и выйдя из Психоаналитической ассоциации, К. Г. Юнг, тем не менее, не только остался в пространстве глубинного подхода, но и расширил его собственной концепцией, вошедшей в историю науки под названием «Аналитическая психология».

Как и психоанализ, аналитическая психология включает чрезвычайно широкий круг исследований в области человеческой природы и общества, повлиявших на научное мировоззрение не только психиатров, психологов, педагогов, но и социологов, философов, писателей, представителей искусства. Признавая достаточно узкую направленность настоящего пособия, автор ограничивает рассмотрение аналитической психологии кратким обзором представлений К. Г. Юнга о структуре и динамике личности.

Доминирующее место в личностной структуре, как и в психоаналитической модели, занимает бессознательное, однако, по Юнгу, оно разделяется на коллективное, содержащее архетипы и индивидуальное, куда входят такие составляющие, как самость, анима или анимус (в зависимости от пола человека) и тень.

По утверждению Юнга, человек рождается не только с биологическим наследием, но также и с психическим. «Как человеческое тело представляет собой целый музей органов, каждый со своей эволюционной историей, так – можем мы ожидать – и психика организована подобным образом. Она не может

быть порождением без истории, как и тело, в котором она существует» [Цит. по 133, вып. 1, 62].

Заложенное в мозге от рождения психическое наследие и составляет содержание коллективного бессознательного. Составляющие коллективного бессознательного психические структуры Юнг называл **архетипами**. Архетипы принадлежат не одному человеку, а, по меньшей мере, целой нации. Содержания коллективного бессознательного не приобретаются в течение жизни одного человека, они являются преформированными и врожденными инстинктами, передаваемыми от поколения к поколению на протяжении всей истории человечества. «Наш разум имеет свою историю, подобно тому, как ее имеет наше тело. Возможно, кому-то и покажется удивительным, что человек имеет аппендикс. А знает ли он, что должен его иметь? Он просто рождается с ним, и все. Так и наш бессознательный разум, подобно телу, является хранилищем реликтов и воспоминаний о прошлом. Возьмем ребенка: он не рождается с готовым сознанием, но его разум не есть *Tabula rasa*. Сам мозг рождается с определенной структурой, работает современным образом, но этот же самый мозг имеет и свою историю. Он складывается в течение миллионов лет и содержит в себе историю, результатом которой является. Естественно, что он функционирует со следами этой истории, в точности подобным телу, и если поискать в основах мозговой структуры, то можно обнаружить там следы архаического разума» [159, 34].

По Юнгу архетипы бессознательно активизируют как индивидуальные фантазию, мышление, творчество, так и коллективные. К примеру, эти архетипы обуславливают народное творчество, религию, содержание сказок, песен, мифов и, в конечном итоге, психологические особенности той или иной нации.

Таким образом, изучая мифологию, фольклор, другие продукты народного (коллективного) творчества, можно составить

картину коллективного бессознательного, подобно тому, как Фрейд определял содержание индивидуального бессознательного, анализируя сновидения или свободные ассоциации. «Эти коллективные паттерны, или типы, или образцы, я назвал архетипами, используя выражение Бл. Августина. Архетип означает типос (печать – *imprint* – отпечаток), определенное образование архаического характера, включающее равно как по форме, так и по содержанию мифологические мотивы. В чистом виде мифологические мотивы появляются в сказках, мифах, легендах и фольклоре. Некоторые из них хорошо известны: фигура Героя, Дракона (всегда связанного с Героем, который должен победить его)... Мифологические мотивы выражают психологический механизм интроверсии сознательного разума в глубинные пласты бессознательной психики. Из этих пластов актуализируется содержание безличностного, мифологического характера, другими словами, архетипы, и поэтому я называю их безличностными или коллективным бессознательным» [159, 32].

Кроме Героя, Освободителя, Дракона, Кита, Мудрого Старца и пр., архетипы могут включать такие первичные образы, как образы Отца и Матери, причем, к примеру, архетип Матери охватывает не столько реальную мать человека, сколько все фигуры и символы кормящих и воспитывающих (Дева Мария, Мадонна с младенцем, Мать Природа и т. п.). «Архетип матери включает не только положительные фигуры, но также и негативные, такие как угрожающая, доминирующая мать. В средневековье, например, этот аспект архетипа кристаллизовался в образе ведьм» [Цит. по 133, вып. 1, 64].

В наиболее «чистом виде» архетипические образы представлены в сновидениях, галлюцинациях, фантазиях, а также в видениях в психоделическом состоянии^{*}.

^{*} В этом плане особый интерес представляют работы одного из основателей трансперсональной психологии и психотерапии С. Грофа, в частности [40], [41].

В целом, с точки зрения юнгианского подхода, коллективное бессознательное и составляющие его архетипы оказывают большое влияние на развитие каждой конкретной личности.

Все остальные составляющие бессознательного также являются архетипами, но относятся уже к индивидуально бессознательному. Это такие психические подструктуры личности, как самость, анима (у мужчин), анимус (у женщин) и тень.

Самость (*self*) – это один из центральных элементов личности, который Юнг называл архетипом порядка и целостности. «Сознание и бессознательное не обязательно противостоят друг другу, они дополняют друг друга до целостности, которая и есть самость» [Там же, 69]. В процессе своего становления человек все более усиливает свою самость, которая и является, по Юнгу, центром его души. Главное для личности познать собственную уникальную самость; это включает не только рефлекссию сознательной части психики, но и познание разнообразных сфер бессознательного.

Познать самого себя и быть самим собой – это главное условие здорового и свободного развития личности. «Самость является нашей жизненной целью, так как она есть завершенное выражение этой роковой комбинации, которую мы называем индивидуальностью» [159, 130].

В поздних работах К. Г. Юнг использовал понятия самость и личность как синонимичные: «Самость – не только центр, но и вся окружность, охватывающая и сознание и бессознательное; это центр этой целостности, как Ego – центр сознания... Самость означает всю личность» [Цит. по 133, вып.1, 70].

Анима (у мужчины) или **анимус** (у женщины) – это бессознательные психические структуры, которые отражают интересуальные связи и представления о противоположном поле.

Анима – это воплощение женского начала в мужском бессознательном, анимус – воплощение мужского в бессознательном женщины. Как регуляторы поведения они являются самыми

значительными архетипами. В частности, любимая женщина выбирается мужчиной по соответствию ее образа с образом анимы в его бессознательном. Точно так же женщина бессознательно выбирает мужчину по соответствию образа этого мужчины образу ее анимуса. «Каждый мужчина носит в себе вечный образ женщины, не какой-либо конкретной женщины, но определенный женский образ. Этот образ, в сущности, бессознателен; наследственный фактор изначального происхождения, запечатленный в живущей органической системе человека, отпечаток или архетип всего наследственного опыта женщины, хранилище всех отпечатков, когда-либо запечатленных женщиной. Так как этот образ бессознателен, то он всегда (бессознательно же) проецируется на предмет любви (другой человек) и является одной из главных причин для страстного увлечения или отвращения» [159, 122].

На развитие анимы или анимуса значительное влияние оказывают родители (мать у мальчика и отец у девочки); и на протяжении всей жизни эти структуры бессознательного оказывают влияние на все отношения человека с противоположным полом.

Кроме того, архетип анимы или анимуса зачастую является источником творчества и создания новых образов. Данный архетип появляется в снах, фантазиях как образ противоположного пола, в частности, художники, поэты, писатели (мужчины) представляют собственное вдохновение в виде женщины – Музы.

Тень – это структура индивидуального бессознательного, в которой находится все то, что отвергнуто и вытеснено из сознания как несовместимое с социально-нравственными установками самой личности и нормами общества. «Тень воплощает все, что субъект отказывается признавать о самом себе... Тень есть то, что спрятано, подавлено в низменной и обремененной виной части личности, чьи основные разветвления уходят в об-

ласть наших животных предков и, таким образом, включают целый исторический аспект бессознательного» [159, 131].

В сновидениях, фантазиях тень проявляется как фигура, совпадающая с половой принадлежностью индивидуума, но наделенная более низким статусом (карлик, дикарь, какое-либо темное, вызывающее беспокойство, существо). С точки зрения Юнга, тень в структуре любой личности олицетворяет то, что человек сознательно или бессознательно отрицает в себе и не дает развиваться.

Если тень игнорировать внутри своего сознания, она может сыграть негативную роль в динамике личности; в этом случае индивидуум может проецировать собственные отвергаемые качества на других, или же вовсе оказаться в подчинении у данного архетипа, что ведет к невротизации: «Если дело доходит до невроза, то мы неизменно сталкиваемся с сильно увеличившейся Тенью. И если мы хотим излечить невроз, нам нужно найти способ сосуществования сознательной личности человека и его Тени» [160, 182]. Напротив, чем более осознается содержание тени, тем менее зависима от нее личность. Умение анализировать теневой материал своей психики Юнг называл «техникой обращения с тенью».

В то же время тень, с точки зрения Юнга, это имманентное качество личности, неотъемлемая часть ее природы. От нее нельзя отказаться, не нарушив всей целостности психической структуры. «Как я могу обладать прочностью, не отбрасывая тени? Я должен иметь и теневую сторону, если я хочу быть целым; сознавая свою тень, я еще раз вспоминаю, что я человеческое существо, как всякий другой» [Цит. по 133, вып. 1, 68].

Человек без тени не может быть полноценным, «... это двумерная карикатура, отрицающая смешение добра и зла и амбивалентность всем нам присущую» [Там же].

Не об этом ли рассуждает булгаковский Воланд в споре с Левиим Матвеем? – «Ты произнес свои слова так, как будто ты

не признаешь теней, а также и зла. Не будешь ли ты добр подумать над вопросом: что бы делало твое добро, если бы не существовало зла, и как бы выглядела земля, если бы с нее исчезли тени? Ведь тени получаются от предметов и людей... бывают тени от деревьев и от живых существ. Не хочешь ли ты ободрать весь земной шар, снеся с него прочь все живое из-за твоей фантазии наслаждаться голым светом?» [26, 347].

В отличие от фрейдовского Id, тень не является однозначно негативным началом; в ней заключена естественная и жизненно необходимая инстинктивная энергия, обеспечивающая здоровое развитие и функционирование личности. «Хотя до настоящего времени полагали, что человеческая тень являлась источником всякого зла, но теперь, с помощью более тщательного исследования, может быть установлено, что бессознательный человек, то есть его тень не состоит только из исключительно морально предрассудительных тенденций, но выражает также ряд хороших качеств, таких как нормальные инстинкты, соответствующие реакции, основанные на реальности инсайты, творческие импульсы и так далее» [159, 131].

В пространстве сознания находятся еще два основных архетипа, составляющие общую структуру личности – Ego (Я) и Persona (Персона).

Ego – это центр сознательной части психики, который создает интегрированное восприятие собственной личности. Юнг, как и Фрейд, полагал, что психика изначально исключительно бессознательна, и Ego постепенно развивается из бессознательной сферы; однако, по Фрейду, значительная часть Ego находится за пределами сознания, в то время как, по Юнгу, в Ego нет бессознательного содержания. Ego создает ощущение сознательной жизни, при этом часто заставляя забывать о наличии бессознательных структур.

Персона – это социальная оболочка личности. Это та маска, которую надевает человек, «выходя» в социум. Сущность

этого архетипа наиболее точно отражается исходной этимологией – персона (от лат. *persona*) – маска, которую надевали актеры античных театров для обозначения играемой роли.

Персона – это то, каким индивидуум старается представить себя внешнему миру, каким бы он хотел выглядеть в глазах других людей. Персона включает социальные роли, индивидуальный стиль поведения, общения, одежды, имидж и тому подобное. «Персона... – система приспособления индивида к чему-либо или способ действия, который он избирает, имея дело с чем-либо во внешнем мире. К примеру, любое призвание или профессия имеют свою собственную характерную персону» [159, 129].

Персона может оказывать как позитивное, так и негативное влияние на личность. Доминирующая персона способна подавить индивидуальность человека, уничтожить неповторимые особенности его внутреннего мира. Люди с доминирующей персоной часто отождествляются с ней, сливаются с созданной ею социальной ролью. «Опасность в том, что люди становятся идентичными своим персонам: певец – голосу, профессор – собственным учебникам» [Там же, 129].

В некоторых случаях чрезмерная власть данного архетипа способна привести к «личностной инфляции», то есть выходу личности за пределы своих границ за счет идентификации с собственной персоной или, в патологических случаях, – с исторической или религиозной фигурой (Наполеон, Христос и т. д.); в свою очередь, инфляция создает преувеличенное чувство собственной важности (мания величия).

В большинстве случаев доминирование персоны в структуре личности – это конечный результат безуспешных попыток человека защититься от собственной неуверенности, слабости, чувства неполноценности.

В то же время персона играет и позитивную роль. Она может стать двигателем развития личности в сторону ее усиления.

«Когда мы начинаем действовать определенным образом, играть определенную роль, наше эго постепенно меняет направление» [133, вып. 1, 67]. Так, стремление индивидуума играть роль интеллигентного, образованного человека может привести к позитивным изменениям в более глубоких личностных структурах.

Кроме того, персона защищает человека от давления внешней среды, от нежелательного проникновения во внутренний мир со стороны других и является, таким образом, эффективным средством коммуникации. Символы, олицетворяющие персону, могут включать предметы одежды (костюм и галстук, мундир и погоны и т. д.); предметы рода занятий (портфель, мольберт, какие-либо орудия труда); атрибуты социального статуса (автомобиль, офис и пр.).

В целом, структура личности, по Юнгу, отражена на рис. 6. Структурой личности обуславливается ее развитие, которое Юнг называл индивидуацией. Индивидуация – это процесс самореализации личности, обеспечивающий ее духовный и психический рост. «Индивидуация означает становление единым, однородным существом и поскольку индивидуальность – это наша наиболее внутренняя, постоянная и ни с чем несопоставимая уникальность, то индивидуация также подразумевает становление собой. Мы, следовательно, можем перевести индивидуацию как «становление собой» или самореализацию» [Там же, 70].

Основным побудительным механизмом индивидуации являются такие архетипы, как Его и самость, однако при этом Юнг не отрицает значительного влияния на этот процесс иных архетипов (персоны, тени, анимуса или анимы, коллективного бессознательного).

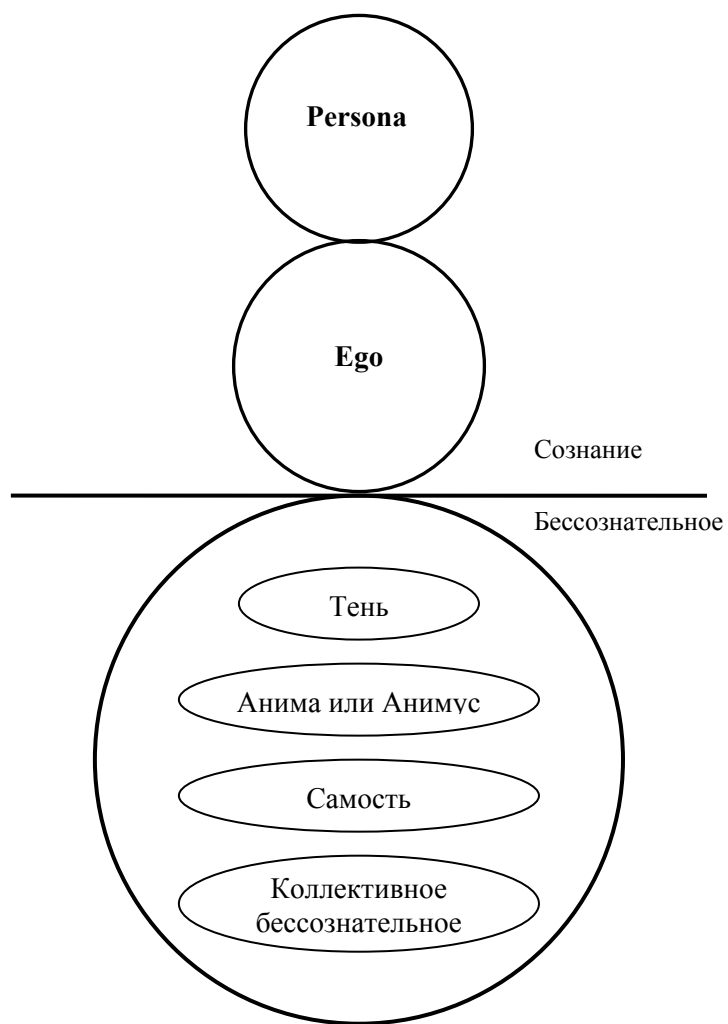


Рис. 6

По мнению Юнга, индивидуация – это не линейный процесс, а скорее спиралевидный. Человек может в своем развитии возвращаться к старым трудностям, проблемам, каждый раз на новом уровне. Личностный рост может осуществляться через противостояние собственной персоне, которое выражается в борьбе приоритетов между внутренней гармонией и интеграцией личности и ее внешними, часто показными достижениями.

Также личностный рост реализуется через принятие и осознание своей тени как части себя (неосведомленность о существовании тени или ее отрицание приводит к проецированию своей тени на других и к деструкции личности в целом); через признание реальности анимы или анимуса.

Завершающей стадией индивидуации является развитие самости. «Самость – наша жизненная цель, потому что это наиболее полное выражение того судьбоносного сочетания, которое мы называем индивидуальностью» [Там же, 72].

В конечном итоге результатом индивидуации является становление цельной, неповторимой и уникальной личности. «Мы можем перевести индивидуацию как «путь к себе» или самореализацию» [159, 126].

По мнению К. Г. Юнга, человек в силах реализовать все стороны своей личности, в том числе и бессознательные, и именно он несет основную ответственность за собственное развитие.

Теория личности в индивидуальной психологии А. Адлера

Каждый индивидуум представляет собой единство личности и индивидуального становления этой личности.

*Индивидуум – и картина и художник.
Он художник своей собственной личности.*

(А. Адлер)

Австрийский врач и психолог Альфред Адлер (1870–1937) был одним из первых сторонников Зигмунда Фрейда. В 1902 году он примыкает к только что появившемуся психоаналитическому направлению, и к 1910 году, по рекомендации Фрейда, назначается на пост первого президента Венского психоаналитического общества. Однако Адлер первым отошел от психоанализа из-за фундаментальных теоретических расхождений. В 1911 году он оставил президентство, вышел из общества и с группой единомышленников организовал собственную научную школу – Ассоциацию индивидуальной психологии.

Настоящее пособие касается общих концептуальных положений А. Адлера избирательно, взяв за основу его представления о личности и ее динамике. Адлер в своей теории исходил из введенного им же в психологию личности принципа холизма (от гр. *holos* – целое) – идеи целостности. Его холистическая психология отрицала постулат Фрейда о противостоянии бессознательных побуждений личности и внешней, социальной сферы. По Адлеру, внутриличностные интенции и социально-детерминированные цели взаимосвязаны и в единстве обуславливают целостный процесс развития личности. Таким образом, он считал, что индивид в равной степени мотивирован как на реализацию внутренних потребностей, так и на овладение средой (при этом структура личности не «иллюстрируется» Адлером в виде той или иной схемы).

Одним из исходных и основных механизмов развития личности в концепции Адлера является тенденция к самоутверждению. Эта тенденция присутствует у человека с первых лет его жизни. Однако ребенок, в силу своей физической и психической незрелости, испытывает чувство неполноценности, способное обуславливать специфические для каждого индивидуума цели (достижение которых в дальнейшем может способствовать самоутверждению).

Адлер обозначает совокупность ощущений незрелости, ущербности, недостатков и пр. термином «комплекс неполноценности», который становится одним из центральных понятий в его индивидуальной психологии. Комплекс неполноценности присущ всем детям как следствие их зависимости от взрослых, осознания собственной слабости и несамостоятельности. Комплекс неполноценности не является исключительно негативным состоянием, так как способен во многих случаях побуждать личность к развитию в сторону своего усиления. «Комплекс неполноценности сам по себе не является ненормальным. Он – причина всех улучшений в положении человечества» [Цит. по 133, вып. 2, 8]. Чувство неполноценности зачастую побуждает ребенка к позитивному росту и саморазвитию.

Названные чувства – самоутверждение и комплекс неполноценности – являются основными побудителями личностного развития; причем индивидуум, как правило, не осознает их, и они действуют из пространства бессознательного*. Эти чувства являются источниками развития не только отдельной личности, но и цивилизации в целом. Попытка реализовать данные чувства вводит в действие механизм, который Адлер называл компенсацией. Механизм компенсации, объединяясь со специфично развитым у индивидуума «чувством общности», и определяет ди-

* Таким образом, теория личности А. Адлера не выходит за пределы глубинного подхода и также (как теории Фрейда и Юнга) может быть обозначена условной схемой, приведенной на рис. 4.

намику его личности, или, используя термин Адлера, – «стиль жизни».

Чувство общности или чувство общественного – это чувство «человеческой солидарности, связи человека с человеком, расширенное ощущение товарищества в человеческом обществе... Оно включает ощущение родства со всем человечеством и связанности с жизненным целым. Чувство общности в широком смысле означает заинтересованность в идеальном обществе всего человечества, конечной цели эволюции» [Там же, 13].

Стиль жизни – это уникальный и неповторимый способ, который выбирается человеком для реализации целей (в основном бессознательно обусловленных комплексом неполноценности), это «интегрированный стиль приспособления к жизни и взаимодействия с жизнью» [Там же].

По Адлеру, существуют четыре основных механизма компенсации: неполная компенсация, полная компенсация, мнимая компенсация и сверхкомпенсация.

Неполная компенсация может наблюдаться при каких-либо физических или психических недостатках у индивидуума, причем при развитом чувстве общности он меньше ощущает свою неполноценность благодаря безусловному принятию его со стороны социума; при неразвитом чувстве общности у индивидуума могут развиваться невротические комплексы, ведущие к девиантным и делинквентным проявлениям. «Все неудачники – продукты неправильной подготовки в области чувства общности. Все они – неспособные к сотрудничеству одинокие существа, которые в большей или меньшей степени движутся противоположно остальному миру; существа, в большей или меньшей степени асоциальные, если не антисоциальные» [Цит. по 133, вып. 2, 14]. Естественно, что оба варианта, определяемые различными уровнями развитости чувства общности, обуславливают разные стили жизни.

Полная компенсация возможна при развитом чувстве общности и реалистически определенных жизненных целях. Формирование жизненных целей обусловлено, в основном, комплексом неполноценности, возникшем или в детском возрасте или, несколько реже, в последующие годы.

Жизненные цели, направленные на компенсацию чувств неуверенности, бессилия, мотивируют человека на активную и творческую деятельность, влияют на избрание профессии. К примеру, Адлер отмечает, что выбор профессии врача может быть компенсацией детского чувства страха перед болезнями или смертью.

При выборе индивидуумом нереалистичных целей, а также при недостаточном чувстве общности, возможна **мнимая компенсация**. В таком случае чувство неполноценности становится невротически преувеличенным, что ведет к отклонению в личностном развитии; человек (ребенок) может стать неуравновешенным, неуверенным в себе, конформным, с гипертрофированным уровнем самооценочной тревожности. При мнимой компенсации человек может самоутверждаться за счет иллюзорных, выдуманных достижений, или начинает спекулировать на недостатках, стремясь получать постоянное внимание, заботу и сочувствие от окружающих. При таком жизненном стиле здоровый личностный рост исключен.

Сверхкомпенсация возникает как результат доминирования более сильного мотива, чем мотив самоутверждения – мотива стремления к превосходству. По мнению Адлера, стремление к превосходству присуще всему живому как результат постоянной борьбы за выживание в ходе эволюции. «Если бы это стремление не было врожденным для организма, ни одна форма жизни не могла бы сохраниться. Цель овладения средой более совершенным образом, которую можно назвать стремлением к совершенствованию, характеризует также развитие человека» [Там же, 9].

Стремление к превосходству может обусловить как позитивный жизненный стиль, так и негативный, в зависимости от сформированности чувства общности. При здоровом чувстве общности личность за счет сверхкомпенсации развивается в позитивном направлении; причем в наибольшей степени к сверхкомпенсации склонны те индивидуумы, которые были обречены природой на неполную компенсацию. Известны случаи, когда сильные, волевые личности сверхкомпенсировали свои дефекты и недостатки, достигая в жизни гораздо больших успехов, чем большинство изначально здоровых «бездефектных» людей. Примерами здесь могут служить личности Демосфена, ставшего великим оратором за счет сверхкомпенсации заикания; Наполеона, ставшего великим полководцем и политическим деятелем, сверхкомпенсируя свой физический недостаток – маленький рост; Ф. Рузвельта, преодолевшего обстоятельства, вызванные физическим недугом и ставшего президентом США. «Почти у всех выдающихся людей мы находим какое-либо несовершенство органов; создается впечатление, что они встретили значительные препятствия в начале жизни, но боролись и преодолели свои трудности» [Цит. по 133, вып. 2, 8].

По мнению А. Адлера, болезни, слабости, какие-либо дефекты, которыми страдают дети, способны из-за обостренного чувства неполноценности активизировать мощные силы сверхкомпенсации, позволяющие им развить свои личностные способности в необычайной степени. Однако не всегда механизмы сверхкомпенсации могут быть найдены ребенком самостоятельно; поэтому важнейшая задача взрослого (родителя, педагога, психолога) – это оказание помощи ребенку в поиске адекватных механизмов компенсации или даже сверхкомпенсации.

Данная мысль Адлера оказала большое влияние на педагогику, психологию и дефектологию; с ним, в частности, был солидарен выдающийся отечественный психолог Л. С. Выготский: «Сверхкомпенсация не есть какое-либо редкое или исключи-

тельное явление в жизни организма... Это, скорее, в высшей степени общая и распространенная черта органических процессов, связанная с основными законами живой материи... Всякое повреждение или вредоносное воздействие на организм вызывает со стороны последнего защитные реакции, гораздо более энергичные и сильные, чем те, которые нужны, чтобы парализовать непосредственную опасность... Дефект есть не только слабость, но и сила. В этой психологической истине альфа и омега социального воспитания детей с дефектами» [32, 34].

Представление о том, что основным мотивом личностного роста является утверждение собственной значимости, развивалось многими философами, психологами и педагогами. В частности, американский психолог У. Джемс (1842–1910) отмечал: «Глубочайшим свойством человеческой природы является страстное стремление людей быть оцененными» [Цит. по 55, 44]; им же введена в психологию известная формула самоуважения, лежащая, по его мнению, в основе большинства личностных стремлений:

$$\text{SELF-ESTEEM} = \frac{\text{SUCCESS}}{\text{CLAIM}}$$

Self-esteem – самоуважение, success – успех, claim – притязания.

Известный американский автор Д. Карнеги (1888–1955), анализируя фундаментальные человеческие желания, выстраивает их иерархию, в которой главное место принадлежит желанию самоутверждения: «Почти каждый нормальный человек хочет:

- 1) здоровья и сохранения жизни;
- 2) пищи;
- 3) сна;
- 4) денег и вещей, которые можно приобрести за деньги;
- 5) жизни в загробном мире;

- 6) сексуального удовлетворения;
- 7) благополучия своих детей;
- 8) сознания собственной значительности.

Почти все эти желания удовлетворяются – все, кроме одного (последнего). Одно желание, столь же сильное и властное, как желание пищи и сна ... есть неутолимая жажда, постоянно терзающая человека. Стремление к собственной значительности является одной из главных черт, отличающих человека от животного... Если бы наши предки не имели этого пламенного стремления к собственной значительности, то не было бы цивилизации» [55, 443].

Однако в теории личности А. Адлера самоутверждение путем сверхкомпенсации не всегда может достигаться при социально ценном «стиле жизни». В случае сверхкомпенсации индивидуумов с недостаточно развитым чувством общности стремление к самоутверждению может развиваться в невротическую потребность доминирования. Такие люди могут стать диктаторами, авторитарными эгоистами. «Когда чувство неполноценности преобладает или когда социальный интерес недостаточно развит, индивидуумы начинают стремиться к личному превосходству, поскольку им не хватает уверенности в своей способности функционировать эффективно и конструктивно работать вместе с другими. Накопление успеха, престижа и похвал становится более важным, чем конкретные достижения. Такие индивидуумы не приносят обществу ничего реально ценного, они фиксируются на себе» [Цит. по 133, вып. 2, 17].

Примерами индивидуумов с таким «стилем жизни» могут быть Нерон, Гитлер, Сталин и т. д. Причем негативная сверхкомпенсация необязательно должна возвести индивидуума в ранг (по словам А. Адлера) «наиболее значительных врагов человечества и человечности», это могут быть диктаторы внутри небольшой социогруппы (коллектив, семья).

В то же время, по мнению Адлера, человек не детерминирован фатально своим бессознательным, он свободен в выборе механизмов компенсации, «стиля жизни», жизненной цели и несет ответственность за свой выбор. Человек способен управлять судьбой и именно он является ее творцом. «Каждый индивидуум представляет собой единство личности и индивидуального формирования этой личности. Индивидуум – и картина и художник. Он – художник своей собственной личности» [Там же, 13]. Таким образом, А. Адлер, не выходя за пространство глубинного подхода, вплотную приблизился к гуманистической концепции. В целом адлеровская теория личности оказала значительное влияние на становление экзистенциальной и гуманистической парадигм в гуманитарных науках.

Резюме

Глубинный подход неоднороден по составляющим его концепциям. Он охватывает широкий спектр различных воззрений на сущность человеческой личности: от полного неверия в позитивную природу человека и возможность его конструктивного самосозидания до достаточно оптимистического взгляда на сущность личности и ее динамику. Однако во всех случаях личностный рост рассматривается как психодинамический процесс – источники и движущие силы развития находятся в самой личности, в основном в бессознательных (глубинных) сферах ее психики.

Выдающаяся заслуга З. Фрейда заключается в том, что в его психоанализе была раскрыта картина неизвестного ранее мира в структуре человеческой психики – бессознательного. Именно ему принадлежит первая научная попытка исследования структуры личности и механизмов ее развития. В то же время взгляд Фрейда на природу человеческой сущности крайне пессимистичен; изначальная природа человека представляется исключительно негативной. В человеческом исходном потенциале

нет ничего, кроме асоциального, агрессивного, сексуального; ничего, кроме «Эроса» и «Танатоса». Сам человек с собственной деструктивной и аморальной сущностью справиться, как правило, не способен. Социально значимым (или, по меньшей мере, социально безопасным) человека могут сделать только внешние структуры, в том числе воспитательные, за счет формирования контролирующей психической надстройки «Super Ego». «Плохое мы приносим с собой в мир в виде инстинктивного приданого. Добро же в нас возникает в лучшем случае под гнетом социального давления. При этом никогда нельзя знать заранее, что именно будет посеяно нашими воспитателями» [68, 19].

Заметим, что Фрейд был ученым настолько высокого уровня, что не претендовал на «тотальное знание» человеческой природы внутри своей теории. В одном из писем он писал по поводу феномена личности с позиций психоанализа: «Я остановился лишь в подвале всего здания» [Цит. по 138, 51].

В теории К. Г. Юнга личности оказывается большее доверие. По его мнению, каждый человек целостен в своей амбивалентности. Добро и зло – это единый психоэнергетический потенциал, ведущий личность к индивидуации, это единственный источник человеческого творчества. Человек способен быть субъектом собственной жизни за счет интеллектуальных и волевых начал, находящихся в распоряжении Ego. Воля, неспособная напрямую контролировать и управлять инстинктивными и бессознательными процессами, может тем не менее оказывать на них значительное опосредованное воздействие.

Концепция А. Адлера, содержащая гипотезу о доминировании рационального Ego в структуре психического, явилась противоположностью психоанализу. Признание Адлером человека главным творцом собственной судьбы послужило началом становления «третьей силы» в психолого-педагогической науке – гуманистического подхода. Выдающиеся представители этого подхода В. Франкл [138], Ролло Мэй [79], А. Маслоу [76], [77],

[168] – [170] считали Адлера своим прямым предшественником. Как писал А. Маслоу: «С каждым годом для меня все более и более выясняется правота Альфреда Адлера. Появляющиеся факты все более подтверждают его образ человека» [Цит. по 133, вып. 4, 23].

Вопросы для обсуждения:

1. Каковы функции и природа трех основных личностных структур в теории З. Фрейда: Id, Ego, Super Ego? Каким образом конфликт между данными структурами обуславливает личностную динамику?

2. Охарактеризуйте основные психологические защиты и приведите собственные примеры их проявления.

3. В чем заключается основное различие в представлениях о бессознательном в психоанализе З. Фрейда и аналитической психологии К. Г. Юнга?

4. Перечислите и охарактеризуйте основные архетипы, входящие в структуру личности в теории К. Г. Юнга.

5. Почему в концепции А. Адлера комплекс неполноценности рассматривается как амбивалентный феномен?

6. Почему теории З. Фрейда, К. Г. Юнга и А. Адлера при значительной несхожести входят в единое пространство глубинного подхода?

7. Почему А. Адлера считают теоретическим предшественником экзистенциально-гуманистического подхода?

ГЛАВА III.

ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД

К гуманистическому подходу относятся концепции, которые можно было бы назвать эгодинамическими (субъектдинамическими, персонодинамическими). Данные концепции рассматривают человека как автора собственной жизни, несущего ответственность как за взаимоотношения с внешним миром, так и за собственное эго-состояние (психическое, нравственное, интеллектуальное, физическое и т. д.).

Концепции, относящиеся к гуманистическому подходу, отрицают социодинамическую идею о доминирующем влиянии среды на развитие человека: «...воспитание и обучение – только бледные мазки на ярком полотне человеческого характера» [Цит. по 71, 4].

Те психодинамические теории, которые провозглашают фатальную зависимость человеческой судьбы от бессознательных, агрессивных и сексуальных мотивов и потребностей, от вытесненных эпизодов раннего детства и наследственности, в пространстве гуманистического подхода также не принимаются. «Наследственность – это не более чем материал, из которого человек строит себя сам. Это не более чем камни, которые могут быть использованы, а могут быть отвергнуты строителем. Но сам строитель – не из камней» [138, 79].

В то же время гуманистический подход не отрицает роль и значение социальных и генетически заданных факторов личностного развития. Созидая себя, являясь главным творцом своей личности, человек использует и окружающую среду и «сырой материал наследственности» как непеременимые условия своего становления. Таким образом, условная схема личностного «устройства» (см. рис. 1) с точки зрения гуманистических концепций может быть представлена следующим образом (рис. 7):

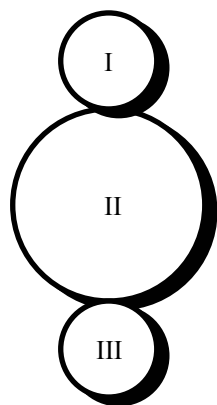


Рис. 7

доминирующее положение в структуре личности принадлежит среднему «кругу», включающему качества и свойства, входящие в пространство управления и регуляции со стороны сознания. «Круги», включающие совокупность качеств, сформированных социумом, а также качества генотипические, играют важную, но не определяющую роль в личностной динамике.

Гуманистический подход включает собственно гуманистическую концепцию и концепцию экзистенциальную.

Гуманистическое направление (от англ. *human* – человеческий, свойственный человеку) основано на вере в возможность самоактуализации личности каждого человека, если предоставить ему право самому выбрать свой индивидуальный путь саморазвития и условия, оказывающие этому содействие. По мнению представителей данного направления, в человеке изначально нет ничего негативного, разрушительного, асоциального. Его исходный личностный потенциал направлен исключительно на здоровое, полноценное и конструктивное развитие. Все деструктивные, ненормальные проявления вторичны и привнесены извне; они появляются в структуре и поведении личности как следствие конфликтов и противоречий между тем, чем была сущность индивидуума потенциально и тем, что «сформировали» из нее внешние социальные структуры, в том числе педагогические.

Гуманистические и экзистенциальные концепции часто рассматривают как единый экзистенциально-гуманистический подход (ЭГП). Хотя в пространстве данных концепций имеются достаточно существенные расхождения в определении личностной сущности и динамики, обе они базируются на вере в воз-

возможность позитивного личностного саморазвития и между ними нет фундаментального противоречия. Схема личностной структуры (см. рис. 7) в равной степени подходит для условного обозначения как гуманистического, так и экзистенциального направлений*.

Экзистенциальная концепция (от лат. *existentia* – существование) – это концепция, предполагающая, что сущность человека содержит в себе потенциал самого различного содержания. Есть и позитивное, «доброе» начало, есть и деструктивное, агрессивное, «злое». У человека, таким образом, есть свобода выбора – он может реализовать как позитивные, так и негативные содержания собственной личности, и он несет ответственность за свой жизненный выбор и за свое личностное состояние. В конечном итоге только от самого человека зависит, по какому пути личностного развития он пойдет.

По мнению представителей экзистенциализма, внешние обстоятельства, в том числе воспитание, образование, окружающие микро- и макросоциум, безусловно важны, но не играют решающей роли в становлении личности. Главным фактором развития личности является сама личность.

Как сказал выдающийся представитель французского экзистенциализма Жан Поль Сартр: «Важно не то, что со мной сделали обстоятельства, важно то, что я смогу сделать из того, что со мной сделали обстоятельства» [Цит. по 96, 5].

Основополагающие идеи гуманистического подхода появились еще в философии и культуре Древнего Востока и античного периода. Гуманистические идеи были основой философии древнекитайских мыслителей (6–5 вв. до н. э.) Лао-Цзы и Конфуция; утверждались в трудах древнегреческих философов, стали фундаментом гуманитарных наук в эпоху Возрождения, по-

* Отметим, что тенденции к различным схематизациям, к сведению личностной сущности к каким-либо графикам и чертежам, экзистенциально-гуманистическому подходу, среди всех других, присущ в наименьшей степени.

лучили педагогическую интерпретацию в трудах французского философа Жана – Жака Руссо (1712–1778), впервые поставившего проблему «свободного воспитания» в педагогике.

Термин «гуманистическая психология» был впервые введен основателем идеографического подхода, американским ученым Гордоном Олпортом (1897–1967) [83] в 1930 году. Как самостоятельное направление в психолого-педагогической науке гуманистический подход появился в 50–60-х годах XX столетия и связан, прежде всего, с именами таких выдающихся ученых, как Шарлотта Бюлер, Сидней Джурард, Стивен Козн, Абрахам Маслоу, Ролло Мэй, Гордон Олпорт, Карл Роджерс и др.

В 1961 году в США появляется «Журнал гуманистической психологии» (Journal of Humanistic Psychology) и в этом же году – Ассоциация Гуманистической психологии, которая в 1970 году приобретает статус Международной.

На сегодняшний день гуманистический подход, являясь одним из самых влиятельных направлений в психолого-педагогической науке, представляет серьезную альтернативу бихевиористской и глубинной парадигмам.

Личность и личностный рост в концепции К. Р. Роджерса

*Фундаментальная природа человека,
действующего свободно, конструктивна и
заслуживает доверия.
(К. Роджерс)*

Выдающийся американский ученый – психолог и психотерапевт Карл Рэнсом Роджерс (1902–1987) считается одним из основоположников гуманистической психологии. Получив психологическое образование в университете штата Висконсин (степень бакалавра 1924 г.) и в учительском колледже Колумбийского университета (степень магистра – в 1928 г., доктора философии – в 1931 г.), он начал работать в качестве практиче-

ского психолога в исследовательском отделе Общества по профилактике детской жестокости в г. Рочестере; примечателен факт, что свою гуманистическую концепцию Роджерс построил на основе двенадцатилетней клинической работы с трудными детьми и малолетними преступниками. В 1939 г. он стал директором этого отдела.

В 1945 г. Чикагский университет предоставил Роджерсу возможность открыть консультационный центр, работа которого была основана на гуманистических подходах. Здесь Роджерс продолжил работу над созданием гуманистической концепции, которая в последующем (подобно психоанализу Фрейда) перешла с уровня психотерапии в ранг учения о человеке.

К началу 50-х годов К. Роджерс становится признанным авторитетом среди психологов и психотерапевтов (всего Роджерс издал 16 книг и свыше 200 научных публикаций, переведенных на многие языки; в 1982 году он получил рейтинг самого влиятельного психолога Соединенных Штатов). Однако конфликты, постоянно возникавшие из-за радикальности положений Роджерса, представлявших человека как субъекта собственных изменений, привели к тому, что он ушел из государственных структур, организовав в Калифорнии в 1968 г. Центр по изучению личности, где и была окончательно построена его гуманистическая концепция, повлиявшая на философию, психотерапию, психологию, педагогику и другие науки.

По признанию самого Роджерса: «... в образовании, промышленности, социальной работе, в философии, ... психологии, а также в других областях мои идеи распространились и оказали такое влияние, какого я никогда не мог себе представить» [133, вып. 4, 28]. Причем К. Роджерс наиболее полно адаптировал свою концепцию именно к педагогической науке, создав принципиально новый гуманистический (личностно-центрированный) подход в образовании личности.

На протяжении трех лет (1965–1968) он работает над внедрением своих идей в практику обучения и создает программу, адаптируемую к любой системе образования. Несколько образовательных учреждений (в частности, крупный колледж в Лос – Анжелесе, включавший в свою структуру несколько средних заведений и значительное количество начальных школ) принимают личностно-центрированную программу обучения К. Роджерса за основу своей работы и через несколько лет заявляют об успешных результатах ее внедрения. Образовательные учреждения вышли на уровень «самоуправляемых изменений» и эффективно работали независимо от личного участия К. Роджерса и его коллектива.

Позже Роджерс собрал отчеты и отзывы преподавателей, воплощавших его идеи на практике и включил их в свой наиболее фундаментальный педагогический труд «Свобода в обучении...» [173], который был признан «манифестом гуманистического образования». «Свобода в обучении...» демонстрировала, каким образом преподаватели могли быть личностями, новаторами и ассистентами в обучении даже в рамках устаревшей системы» [175, 7].

Как и в предыдущих главах, из всей многогранной теории в настоящем тексте представлен анализ лишь тех ее аспектов, которые касаются феномена личности.

Структура личности, с точки зрения гуманистического подхода Роджерса, условно состоит из трех психических компонентов: организм, феноменальное поле, самость.

Организм – это индивидуум как живое существо в целом: физическое бытие, чувства, эмоции, потребности и т. д. Организм изначально направлен на самоусиление и в нем нет ничего негативного, не отвечающего задаче личностного роста. Организму присуще естественное и здоровое стремление к постоянному усилению себя, к непрерывному развитию, идущему через определенные стадии роста. Развитие в сторону усиления – это

имманентная личностная тенденция организма, которая не формируется и не задается извне; она является врожденной и ориентирует личность, по мере ее взросления, на индивидуальное становление, личностную автономию и самоактуализацию. Базальной характеристикой такой тенденции организма (особенно в детском возрасте) является поведенческая активность.

Данная активность не обуславливается внешней средой и находящейся в ней системой подкреплений. Последствия активности ребенка могут быть для него в какой-то момент и негативными (по Скиннеру – «отвращающими»), но они не способны фрустрировать генетическое влечение к развитию; ребенок, реализуя тенденцию организма к росту, может овладеть новыми навыками, более эффективными. Таким образом, в отличие от Скиннеровского утверждения, что «Поведение – это то, что делает организм» [Цит. по 133, вып. 3, 53], гуманистическая теория предполагает обратное – активность, поведение являются естественными проявлениями тенденций здорового организма к саморазвитию и самореализации. «В каждом ребенке существуют мощные силы, которые непрерывно стремятся к самоактуализации» [71, 65].

Феноменальное поле (поле опыта) – это весь опыт индивидуума, который им осознается, независимо от того, существовал ли этот опыт изначально на сознательном или бессознательном уровне; иными словами – это внутренний мир человека, в котором отражается все, что происходит в организме и во внешней среде. «Поле опыта уникально для каждого индивидуума; это поле опыта или «феноменальное поле» содержит все, что происходит внутри оболочки организма в любой данный момент, что потенциально доступно сознанию» [133, вып. 4, 7].

Феноменальное поле по Роджерсу – это категория достаточно близкая к той, что в традиционной отечественной психолого-педагогической науке называется сознанием. Однако развитие сознания (по крайней мере, с позиции науки советского

периода) полностью обусловлено внешними и независимыми от него факторами, в том числе воспитанием и обучением. В то время как, по Роджерсу, феноменальное поле в какой-то мере есть продолжение организма и развивается «изнутри».

Пространство феноменального поля охватывает рефлексивную способность, волю, управление психическими процессами, речью, поведением и т. д. В контексте Роджерсианского подхода поле опыта эпифеноменально по отношению к организму и развивается из него, в то время как структуры социальной системы, в которой существует индивид, рассматриваются как условия становления данного поля.

Феноменальное поле содержит в себе некую субъективную модель внешней реальности, которую человек может строить на протяжении всей жизни. Человек не отражает напрямую «объективную картину» внешнего мира, а живет внутри своей индивидуальной реальности, относящейся (по словам Роджерса) к внешнему миру, как карта к территории, которую она представляет, «...мы живем по воспринимаемой «карте», которая никогда не есть сама реальность» [133, вып. 4, 8].

Внутренний мир феноменального поля каждого человека уникален и неповторим, он не всегда может совпадать с существующей реальностью. Степень соответствия переживаемого и рефлекслируемого индивидуумом в своем феноменальном поле реальной действительности Роджерс называл конгруэнтностью (от лат. *congruens* – соответствующий, совпадающий). Высокая степень конгруэнтности означает, что нечто сообщаемое или как-либо выражаемое индивидуумом другим участникам общения и нечто внутренне им переживаемое, в том числе и рефлексия собственных сообщений и переживаний, более или менее тождественны.

По мнению Роджерса, наиболее высокую конгруэнтность демонстрируют дети, они непосредственно и искренне выражают свои чувства и эмоции, и, как правило, не переносят свой

нереализованный потенциал в новые ситуации. «Возможно, самой простой иллюстрацией является ребенок. Если он ощущает голод на физиологическом и висцеральном уровне, то, вероятно, его осознание приходит в соответствие с этим ощущением и его общение также соответствует его внутреннему опыту. Он испытывает голод и дискомфорт, и это наблюдается на всех уровнях. В этот момент он как бы объединен и составляет целое в ощущении голода. С другой стороны, если он сыт и доволен, это чувство также представляет собой единство соответствия на висцеральном уровне, на уровне сознания и на уровне общения... Если младенец проявляет любовь, гнев, презрение или страх, нам не приходит в голову сомневаться, что он испытывает на всех уровнях именно эти чувства» [102, 401].

Для демонстрации неконгруэнтности, по мнению Роджерса, нужно обращаться к людям, миновавшим стадию детства, отсюда вытекает один из известных тезисов гуманистического подхода, полагающий, что в ряде ситуаций живого опыта ребенок более мудр, чем взрослый.

Неконгруэнтность возникает в момент несоответствия между переживаемым опытом индивидуума и осознанием этого опыта, а также в случае несоответствия между переживаемым опытом и сообщением индивидуума о нем. Примером неконгруэнтности может быть человек, который испытывает гнев или тревогу, но говорит, что он совершенно спокоен. Нарушение конгруэнтности означает, что человек или не способен адекватно оценить реальность, или же не выражает то, что он действительно переживает, чувствует, думает.

Неконгруэнтность субъективно может ощущаться индивидуумом как дискомфортное психическое состояние, тем более острое, чем выше степень неконгруэнтности; такое состояние ведет к росту напряженности, тревожности, а в более серьезных случаях к невротизации личности в целом.

Большинство конфликтов, личных и семейных проблем, в том числе проблем, связанных с воспитанием и обучением, Роджерс рассматривает как проявление неконгруэнтности. В то же время для обеспечения здорового личностного роста человеку необходимо быть как можно более конгруэнтным, то есть тем, кто он есть на самом деле. «Нет смысла казаться спокойным и удовлетворенным, если на самом деле я раздражен и критичен. Нет смысла делать вид, что я люблю кого-то, если я настроен к нему враждебно... Иначе говоря, ... нет смысла, общаясь с людьми, делать вид, что испытываешь одно, а на самом деле чувствовать совсем другое» [107, 58–59].

Самость – это совокупность восприятий индивидуумом самого себя. В отличие от Юнгианского представления, самость, по Роджерсу, находится в пространстве сознания и выражается, прежде всего, в способности индивидуума к самооценке и определению своего места и своей роли во внешнем мире. Самость изначально эпифеноменальна по отношению к полю опыта, но по мере социализации ребенка становится самостоятельной психической подструктурой.

Самость не является врожденным компонентом в структуре личности, она приобретается ребенком в процессе взаимодействия с социумом. Общение ребенка с внешним миром и, прежде всего, с другими людьми является непрямым условием развития самости и личностного роста в целом.

Таким образом, Роджерс и другие представители гуманистического подхода ни в коей мере не отвергают важнейшей роли и значения социума, но и не относят его к главному фактору становления личности. Социум представляется как некая «почва» или активная образовательная среда, в которой протекает процесс индивидуального саморазвития.

Уже в раннем возрасте ребенок постепенно начинает воспринимать как собственное «Я», так и свои стремления и потребности (идущие из организма) на основе своего собственного

поля опыта. «Собственное Я ребенка растет и изменяется в результате непрерывного взаимодействия в феноменальном поле» [71, 61].

Самость, по Роджерсу, включает в свою структуру такие компоненты, как восприятие своей сущности, индивидуальности, своих особенностей и способностей; восприятие и самооценивание себя в отношениях с внешним миром и другими людьми; отношения к внешним (знаемым) целям, ценностям, идеалам. В целом, самость или представление личности о самом себе «...есть взгляд человека на себя, основанный на прошлом опыте, данных настоящего и ожиданиях будущего» [Цит. по 133, вып. 4, 8].

С момента (относящегося к более старшему детскому возрасту), когда у индивидуума развиваются способность к самооценке, потребность в самоуважении и, соответственно, стремление завоевать уважение со стороны других людей, самость приобретает бинарную структуру и разводится на самость реальную (Я-реальное) и самость идеальную (Я-идеальное).

Я-реальное – это совокупность представлений индивидуума о самом себе в настоящем времени, которая складывается на основании более или менее адекватной самооценки собственных качеств, способностей, личностных особенностей и т. п.

Я-идеальное – это совокупность представлений, отражающих то, каким человек хотел бы быть.

Представления индивидуума о своем реальном и идеальном личностном образе создают уникальную внутреннюю систему, получившую название Я-концепция, на основании которой развиваются как взаимоотношения с внешним миром, так и отношение к самому себе. Степень соответствия Я-реального Я-идеальному также характеризуется конгруэнтностью.

Несоответствие между актуальным состоянием индивида и его идеальными представлениями о себе, по мнению Роджерса, может стать причиной психического дискомфорта, невротиза-

ции и затруднить процесс здорового личностного роста. В то время как принятие самого себя таким, каким реально человек является, ведет к полной конгруэнтности и, как следствие, к психическому здоровью и равновесию. Здесь идеи Роджерса полностью совпадают с представлениями одного из основателей экзистенциализма С. Кьеркегора о цели жизни, которая заключается в том, чтобы «быть тем «Я», которым ты действительно являешься» [167, 29].

Понятие «конгруэнтность» в понимании К. Роджерса становится антонимом фрейдовскому понятию «защита», поскольку «защита», являясь поведенческой реакцией организма на угрозу или какую-либо иную негативную информацию, ведет к перцептивному искажению опыта в сознании, или же к вытеснению этой информации из пространства сознания; в то время как состояние конгруэнтности обеспечивает адекватное восприятие индивидуумом его актуального опыта.

Таким образом, в отличие от психоанализа Фрейда, доказывающего, что личностное развитие в значительной степени обусловлено прошлым опытом, а также в отличие от индивидуальной психологии Адлера, считающего, что личностное развитие зависит от ориентации индивидуума на разные формы компенсации в будущем, гуманистическая концепция Роджерса исходит из того, что в личностном росте главную роль играет настоящее, которое всегда важнее прошлого, а зачастую и будущего.

Подчеркивая значение настоящего, Роджерс выдвигает гипотезу, в соответствии с которой человек может самореализоваться, стать «полноценно-функционирующей личностью» лишь при условии полной конгруэнтности и освоения опыта осознания каждого текущего момента собственной жизни как важного и неповторимо-ценного; опыта проживания жизни «здесь и теперь».

Анализируя личностную структуру с позиций роджерсианской концепции, необходимо охарактеризовать такое свойство личности, как ориентация на ценности. Роджерс, используя данные исследований американского философа Чарлза Морриса (1901–1979), изучавшего различия в ценностных ориентациях у людей разных национальностей [171], разделяет существующие ценности на два вида: ценности «действенные», проявляющиеся в выборе индивидуумом реальных объектов, и ценности «знаемые» – проявляющиеся в выборе объектов символических.

Ценности действенные – это то, что ценно и важно для конкретного индивидуума как для живого существа в данный момент времени; то, что необходимо «здесь и теперь» организму для реализации его тенденций к саморазвитию и самоусилению. Эти ценности обладают высокой динамикой и гибкостью; они не фиксированные и не абсолютные. То, что сейчас ценно человеку для здорового функционирования или для обеспечения жизнедеятельности, через некоторое время (как правило после получения и реализации ценности) может стать абсолютно неважным и безразличным. Пример действенных ценностей можно проиллюстрировать известным тезисом дзэн-буддизма*: «Когда я голоден, я ем; когда я устал, я сижу; когда я хочу спать, я сплю».

Действенные ценности обуславливаются текущими и конкретными потребностями такой психической подструктуры, как организм. Организм транслирует в пространство феноменального поля свои потребности, которые и осознаются индивидуумом как действенные ценности.

Иными словами, феноменальное поле выполняет роль внутреннего экрана, на котором проецируется то, что происходит в организме. Исходя из положения Роджерса о том, что в

* Одно из направлений буддизма, возникшее в Китае в VI веке, основу которого представляет учение о естественном пути развития – дао, который выше всех теоретически и «умозрительно» обоснованных стратегий.

здоровом организме изначально нет негативного потенциала, все потребности идущие из него в феноменальное поле трансформируются там в действенные ценности, ориентирующие индивидуума исключительно на самоусиление. Именно поэтому Роджерс подчеркивал необходимость доверять опыту собственного организма и обращаться к своему внутреннему миру как к главному консультанту в вопросах личностного роста. «Собственному организму можно доверять; организм является подходящим инструментом для выбора поведения, наиболее соответствующего данной ситуации» [101, 402].

В потенциале организма находятся не только потребности, имеющие биологический характер (по словам Роджерса – сенсорные и висцеральные потребности), в нем генетически заложена потребность к освоению информации, к получению знаний, к осознанию внешнего мира и самого себя. Иными словами, в организме находит свое выражение вся целостность человека: «... если мы можем добавить к сенсорному и висцеральному опыту, характерному для всего животного царства, дар свободного неискаженного осознания, которое во всей полноте свойственно лишь человеку, то у нас получится конструктивный, соответствующий реальности организм..., который осознает как требования культуры, так и свои собственные потребности... Когда эта уникальная способность человека – осознавать – функционирует настолько полно и свободно, мы обнаруживаем, что у нас имеется не животное, которого нужно бояться, не зверь, которого надо контролировать, а организм, способный с помощью удивительной интегративной способности нервной системы достичь поведения, которое сбалансировано, соответствует реальности, ведет к обогащению своей личности и личности других людей» [102, 151].

В конечном итоге, принятие человеком действенных ценностей (как результат безусловного доверия собственному орга-

низму) является основным условием эффективного личностного роста.

Ценности знаемые (абсолютные) – это ценности, приходящие из социальной среды; они внешние по отношению к индивидууму и не связаны с тем, что происходит в его организме. Ценности знаемые достаточно абстрактные, негибкие и, как правило, неизменчивые. В отличие от ценностей действенных, которые синхроничны, поскольку включают только то, что необходимо индивидууму в данный момент как развивающемуся существу, ценности знаемые носят диахронический характер.

В пространство знаемых могут входить ценности сами по себе, не представляющие значимости для организмических процессов индивидуума и его личностного роста, но способные в определенных условиях приобретать статус действенных. Кроме того, к знаемым можно отнести такие ценности, как любовь, признание и уважение со стороны других людей и, прежде всего, родителей. «Как только ребенок начинает сознавать себя, в нем развивается потребность в любви и позитивном внимании. Эта потребность универсальна для людей, она всепроникающая и постоянна. Является ли она врожденной или приобретаемой – несущественно для теории» [133, вып. 4, 12].

Ценности знаемые – это также результат проекции на «экран» феноменального поля потребностей, но уже не со стороны организма, а со стороны самости. Самость как самостоятельная психическая подструктура обладает собственными внутренними тенденциями и потребностями (часто несовпадающими с потребностями организма), среди которых доминирующей, особенно у ребенка, и является потребность в любви и принятии. Условная схема соотношений психических подструктур и детерминируемых ими ценностей, с позиции гуманистического подхода Роджерса, представлена на рис. 8.

Рассмотрим механизмы личностной динамики с позиции К. Р. Роджерса. Изначально (в младенчестве) ребенок ориенти-

рован исключительно на действенные ценности; в то же время он закрыт для принятия ценностей внешних, знаемых. В феноменальном поле младенца (которое еще полностью бессознательно) отражаются только потребности его организма, и они направлены исключительно на усиление и здоровый рост. По мнению Роджерса, младенец развивается физически и психически так быстро и эффективно, потому что безусловно следует имманентным организмическим тенденциям.

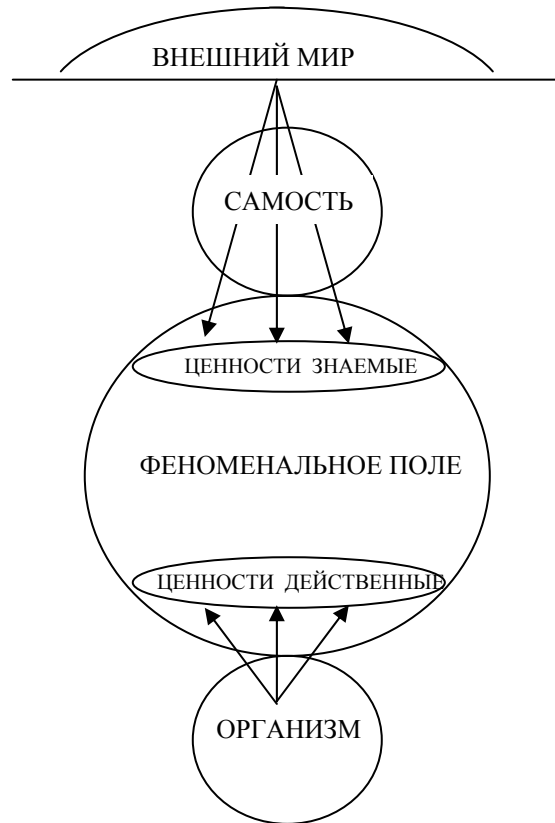


Рис. 8

Такое развитие продолжается до тех пор, пока в структуре личности не появляется новый психический компонент – самость, которая является достаточно самостоятельной подструктурой, но эпифеноменальна по отношению к полю опыта, являясь, в определенной степени, его продолжением. С момента появления в структуре личности самости, на ребенка начинают воздействовать две мощные силы: одна, идущая из организма и опирающаяся на тенденцию к самоактуализации и индивидуальному росту; вторая, идущая от самости и ориентированная на получение любви и признания.

Если обе силы совпадают по направлению, то есть взрослые (родители, педагоги) поддерживают тенденции ребенка к индивидуальному саморазвитию, безусловно удовлетворяя при этом его потребность в любви, признании и уважении, то идет процесс эффективной личностной самореализации.

Если обе силы противостоят друг другу, то есть взрослые принуждают ребенка отказаться от собственного уникального пути развития своих возможностей и навязывают (как правило, из лучших побуждений) свои нормы и ценности, определяя их принятие как условие получения любви и уважения, то идет процесс «расщепления личности» [174]. Такое противостояние приводит к необходимости выбора (часто на бессознательном уровне) отказаться от своего пути личностного роста и принять навязанные извне стандарты, получив при этом любовь и уважение со стороны взрослых, или же продолжать развиваться, ориентируясь на внутренние индивидуальные тенденции собственного организма, но рискуя не получить любви и признания.

Первый путь ведет к «фундаментальному отчуждению» (отчуждению от собственного внутреннего мира) и потере индивидуальности. У ребенка формируется недоверие и даже опасение по отношению к собственным чувствам, переживаниям, оценкам, к своему опыту в целом; локус оценки все более становится экстернальным, что делает ребенка конформным и ори-

ентированным исключительно на внешние оценочные суждения. В результате он превращается в объект манипулирования, лишенный свободы внутреннего выбора, без которого возможность здорового личностного роста исключается. «Ребенок начинает действовать так, чтобы получить любовь или одобрение, независимо от того, является ли это для него здоровым. Дети могут действовать против собственных интересов, приходят к представлению о себе как созданных для того, чтобы удовлетворять или умиротворять других» [Цит. по 133, вып. 4, 12].

Второй путь (избираемый ребенком реже) ведет к неудовлетворенности общением, конфликтам, агрессии, аномалиям в поведении; второй путь (равно как и первый) является источником не только социально-педагогических, но и психотерапевтических проблем.

Таким образом, оба пути являются препятствием для здорового личностного роста человека, и задача взрослых заключается в объединении сил, действующих как со стороны организма, так и со стороны самости, с тем, чтобы обеспечить наиболее здоровый, полноценный процесс самоактуализации личности ребенка. Такая задача решается, если взрослый безусловно принимает ребенка, что определяется позицией «я принимаю (люблю, признаю) тебя таким, какой ты есть», а не позицией – «я приму тебя, если...».

В то же время безусловное принятие ребенка не означает безусловного принятия всех его поступков; Роджерс полагает, что со стороны взрослого вполне допустимы высказывания негативного содержания, но они не должны отрицательно оценивать саму личность ребенка. Принятие ребенка, уважение его индивидуальности не должно зависеть от поведения. Безоценочное принятие ребенка является основным условием реализации его уникального личностного потенциала и, соответственно, здорового личностного роста.

Здоровый вариант личностного развития Роджерс определяет термином самоактуализация (*self-actualization*). Самоактуализация – это естественный процесс, обусловленный стремлением индивидуума к возможно более полному выявлению и развитию своих возможностей и способностей; она проявляется как унаследованная тенденция двигаться в сторону усиления себя, к психическому и физическому здоровью, к личностной автономии. Одновременно тенденция к самоактуализации способна приблизить человека к состоянию конгруэнтности.

В целом самоактуализация ведет к становлению «полноценно функционирующей личности», то есть личности неконформной, свободной, успешно ориентирующейся как на неискаженные потребности своего целостного организма, так и на ценности внешнего мира. Полноценно функционирующий человек свободен от защит, открыт опыту, он способен жить «здесь и теперь», способен к рефлексии и интеллектуален, но при этом интеллект не подавляет эмоциональных и интуитивных аспектов его личности. «Полноценно функционирующая личность – синоним оптимального психологического приспособления, психологической зрелости, полной конгруэнтности, полной открытости опыту... Некоторые из этих терминов звучат несколько статически, поэтому необходимо подчеркнуть, что все характеристики такого человека – процессуальны. Полноценно функционирующая личность – это человек в процессе, постоянно изменяющийся человек» [101, 388].

С понятием «полноценно функционирующая личность» неразрывно связаны такие характеризующие ее категории, как «смысл жизни», «хорошая жизнь», «внутренний локус оценки», «творчество».

Такие экзистенциальные вопросы, как «Какова моя жизненная цель?», «В чем смысл моего существования?», «К чему я стремлюсь?», «Каково мое назначение?» так или иначе ставит перед собой каждый человек. Бессмысленная и бесцельная

жизнь не может быть полноценной. В то же время Роджерс (как и другие представители гуманистического и экзистенциального подходов) отрицает идею какой-либо абсолютной цели, единой для всех. Жизненные цели исключительно индивидуализированы, каждый человек должен сам поставить перед собой этот фундаментальный вопрос и сам на него ответить. Попытки «коллективных» поисков и решений в области экзистенциальных проблем абсурдны и часто ведут к нетерпимости и насилию по отношению к «инакомыслящим». Человек несвободный, идущий по пути развития, навязанному другими, не способен быть полноценно функционирующим.

«Хорошая жизнь», в понимании Роджерса, – это не жизнь, наполненная удовольствиями, развлечениями, равно как и не спокойная, беспроблемная жизнь. Богатство, власть, вершины социального успеха – также не являются обязательными атрибутами «хорошей жизни». Роджерс называет этим понятием движение по пути, выбранном человеческим организмом. Это реализация внутренней, уникальной и неповторимой стратегии личностного развития.

«Хорошая жизнь», по Роджерсу, – это процесс, а не фиксированное «застывшее» состояние бытия. Это движение, а не конечная цель, причем движение по пути, выбранном целостным человеческим организмом при полной психологической свободе личности «двигаться куда угодно» [102].

У «хорошей жизни» есть определенные характерные качества, которые Роджерс обозначает как открытость опыту, стремление жить настоящим и доверие к своему организму.

Открытость опыту – это свойство, противоположное психологическим защитам (в том числе, описанным на стр. 37–41 настоящего пособия). Защиты не используются полноценно функционирующим человеком, поскольку он способен воспринимать свои отношения с миром без искажений, не пытаясь обмануть себя или других. Такой человек имеет мужество допус-

тить в сознание любое, даже крайне негативное содержание, идущее как из внешнего мира, так и из организма, не отрицая, не репрессируя, не проецируя, не изолируя ее. Полноценно функционирующая личность способна более глубоко воспринимать мир внешний и мир внутренний, она более аутентична, целостна и открыта собственным чувствам. «Человек, умеющий жить «хорошей жизнью», более открыт своим чувствам страха, упадка духа, боли, но, в то же время, он более открыт своим чувствам смелости, воодушевленности, нежности и благоговения. Он свободно может жить своими субъективными чувствами так, как они в нем существуют, и он также свободен осознавать эти чувства. Он способен в большей мере жить опытом своего организма, а не закрывать его от осознания» [102, 238].

Стремление жить настоящим – следующая характеристика процесса, называемого Роджерсом «хорошая жизнь». Это умение полноценно функционирующего человека жить насыщенной, полнокровной жизнью в каждый ее момент. К данной характеристике можно отнести способность (если не искусство) человека не искажать и не «отравлять» настоящее негативным опытом прошлого или возможного будущего. «Жить настоящим моментом означает отсутствие неподвижности, строгой организации, наложения структуры на опыт. Вместо этого имеется максимум адаптации, обнаружение структуры в опыте, текущая, изменяющаяся организация «Я» и личности» [Там же, 239].

Доверие к своему организму – это умение человека ориентироваться на собственные внутренние побуждения; это способность обращаться в ситуациях, требующих выбора и принятия решения, прежде всего к своему внутреннему миру. Открытый своему опыту человек, транслирующий в сознание все переживания (в том числе и негативные) без каких-либо защитных искажений, становится главным и наиболее компетентным консультантом в любых обстоятельствах собственной жизни.

Когда люди ориентированы на свой организм, они обнаруживают, что могут найти решение (часто интуитивное) самых сложных жизненных проблем «...и только после этого они осознают, как надежны были их внутренние реакции, приведшие к правильному поведению» [Там же, 242].

С последним качеством «хорошей жизни» связана такая характеристика полноценно функционирующей личности как, **внутренний локус оценки** (контроля). Локус (от лат. *locus* – местоположение, источник) оценки – это качество, характеризующее склонность человека возлагать ответственность за результаты своей деятельности, за свое собственное личностное состояние или на внешние структуры (социум, другие люди, воспитание, образование и пр.) – в этом случае будет иметь место экстернальный (внешний) локус, или же на самого себя, на собственные усилия и способности – интернальный (внутренний) локус.

Полноценно функционирующая личность характеризуется исключительно интернальным, внутренним локусом. Человек исходит из того, что он является главным творцом и экспертом собственной жизни, и принимает на себя полную ответственность за процесс своего роста. Выборы решений, оценочные суждения личность ищет скорее в себе, чем во внешнем мире. Полноценный человек, обладающий внутренним локусом оценки уверен в себе, неконформен, настойчив в достижении цели, уравновешен, свободен и независим; «... все меньше и меньше он ищет у других одобрения или неодобрения решений, выборов и стандартов, по которым надо жить. Он осознает, что выбор – это его личное дело; что единственный вопрос, который имеет смысл, это: «Полностью ли удовлетворяет и верно ли выражает меня мой образ жизни?» [102, 166].

Еще одно качество, отличающее полноценно функционирующего человека, – это **творчество**. Под творчеством Роджерс понимал процесс создания каких-либо новых произведений, со-

держаний, разнообразных продуктов деятельности, в том числе становление новых граней собственной личности. «Я понимаю под творческим процессом создание с помощью действий нового продукта, вырастающего, с одной стороны, из уникальности индивида, а с другой – обусловленного материалом, событиями, людьми и обстоятельствами жизни» [102, 412].

Главным побудительным мотивом творчества является стремление индивидуума реализовать себя и проявить свои возможности. Таким образом, творчество – это внешнее проявление самоактуализации. По Роджерсу, творческим потенциалом обладает каждая личность, но он освобождается, как правило, при определенных условиях; к ним можно отнести уже названные выше состояния открытости внутреннему опыту и внутреннего локуса оценки, а также психологическую свободу личности и психологическую безопасность, являющуюся следствием безусловного и безоценочного принятия индивидуума.

Гуманистический подход Карла Роджерса имеет также название – личностно-центрированный подход, которое наиболее точно отражает смысл основных его положений. Личность представляется центром собственного развития, включающим источники и движущие силы роста; ресурсы, необходимые для изменений в сторону усиления себя; способность избирать индивидуальный путь самоактуализации и управлять своим становлением в целом.

При этом тенденция к самоактуализации является, в теории Роджерса, единственным мотивом, побуждающим личность к росту: «Следует отметить, что тенденция к самоактуализации – единственный мотив, постулированный в этой теоретической системе... Самость, например, важное понятие в нашей теории, но самость ничего «не делает...» [Цит. по 133, вып. 4, 11].

В то же время, стремление к самоактуализации далеко не всегда и не у каждого человека является настолько мощной интенциональной силой, чтобы справиться со всеми препятствия-

ми личностному росту. Нормы, требования, стандарты, установленные обществом, различными социальными структурами, и в первую очередь, педагогическими, могут блокировать индивидуальные потребности и тенденции человека и навязать ему свой «набор» ценностей. В таких случаях личность идет в своем развитии неестественным, отклоняющимся от здорового роста путем. «В этом отклонении и кроется источник неудовлетворенности и аномалий поведения, которым страдают многие люди» [36, 77].

Таким образом, смыслом работы любого социального специалиста (психотерапевта, психолога, педагога), чье личностно-профессиональное мировоззрение основано на гуманистической методологии, является оказание помощи личности в осуществлении индивидуального саморазвития. Психолог, учитель, воспитатель, родитель, все кто профессионально или личностно связан с проблемами психологического консультирования, воспитания, обучения в контексте личностно-центрированного подхода обозначаются одним определением – **«фасилитатор»**.

Фасилитатор (от англ. *to facilitate* – помогать, способствовать) – это, в теории Роджерса, тот, кто оказывает содействие личностному становлению индивидуума, помогает ему в поиске и создании благоприятных условий для самоактуализации.

Фасилитатор не формирует и не переделывает ребенка под изначально заданный образец, не вкладывает в него извне какое-либо (с его точки зрения нужное) содержание, он только помогает развить то, что в нем уже заложено. При этом «ребенок отвечает за себя и вполне способен продемонстрировать эту ответственность, управляя собственной деятельностью, что приводит к более позитивному поведению» [71, 81].

По Роджерсу, существуют три условия, или три правила, позволяющие образовать фундамент эффективных взаимоотно-

шений между фасилитатором и субъектом самоактуализации: принять (*to accept*), понять (*to understand*), помочь (*to facilitate*)*.

Принятие – это первое условие, с которого начинается процесс фасилитации; под ним понимается не внешняя терпимость и способность скрывать раздражение, несогласие и пр., а искреннее, естественное и безоценочное отношение, характеризующееся безусловным уважением фасилитатора к личности. Принятие другого человека не передается ему прямым словесным информированием: «Я тебя принимаю»; чувство принятия (как и любое другое чувство) не может быть рациональным выводом. Принятие человека означает действительное состояние толерантности, создающее атмосферу полной психологической безопасности.

Ситуация искреннего принятия особенно важна в отношении к личности ребенка, который сам, как правило, принимает взрослого безусловно и исключительно чувствителен к невербальной коммуникации. «Трудного, замкнутого, сердитого и непокорного ребенка ценят и уважают точно так же, как счастливого, любящего и общительного... Дети легко интериоризируют такие чувства, как скука, нетерпение, скрытое осуждение или другие негативные проявления, например, неприязнь к ребенку» [71, 70–71].

Понимание – следующее условие, способствующее личностному росту и саморазвитию индивидуума. Понимание, в контексте роджерсианского подхода, это не умение анализировать или диагностировать индивидуума при помощи стандартизированных, проективных или каких-либо других методик. В гуманистической концепции понимание – это сензитивное сопереживание субъективного состояния другого человека; сопереживание на уровне эмпатии. По словам самого Роджерса, задача фасилитатора заключается в том, чтобы «... почувствовать лич-

* В ряде русскоязычных переводов и научных работ данные условия получили название «правила трех «П».

ный мир клиента, как будто это собственный мир, но не утрачивая этого «как будто» [Цит. по 71, 72].

Эмпатийное понимание со стороны фасилитатора способно помочь другому человеку не только ощутить психологический комфорт, но и глубже осознать собственные чувства и переживания, «... когда кто-то полностью принимает твои чувства, он помогает тебе принимать эти чувства в себе» [107, 59–60].

Безусловное принятие и эмпатийное понимание позволяют установить атмосферу аутентичных, подлинных взаимоотношений, в которой возможна реализация третьего условия – помощи.

Помощь (фасилитация) в контексте гуманистического подхода также понимается достаточно специфично. Это не непосредственная помощь индивидууму в решении каких-либо его личностных проблем, а содействие в раскрытии его собственных ресурсов, способных преодолеть любые препятствия личностному росту. Фасилитатор исходит из того, что потенциал здорового развития человека, источники его позитивного изменения всегда находятся в самом человеке и не являются результатом внешнего управления, в том числе обучения и воспитания.

Таким образом, смысл фасилитации заключается в том, чтобы помочь индивидууму освободить собственные личностные резервы роста. Эффективная фасилитация позволяет человеку уменьшить потребность в сторонней помощи или же вовсе отказаться от нее.

Процесс фасилитации может быть организован как в режиме диалогического взаимодействия «фасилитатор – субъект саморазвития», так и на основе групповой работы. В последнем случае среду фасилитации может создавать вся группа, которая в концепции Роджерса получила название «энкаунтерг-группа» (от англ. *enkounter-group* – группа встречи).

Фасилитация в энкаунтер – группах в современной гуманистической психологии и педагогике является наиболее распространенным способом индирективных психокоррекций и

обучения; их стратегия ориентирована на рост личности каждого участника «Встречи». Энкаунтер-группы в своем составе, как правило, разнородны, ее участники могут различаться по возрасту, образованию, мировоззрению и пр., но в то же время эти группы отличаются мощным потенциалом позитивного взаимодействия, в том числе, и взаимообучения, они более независимы от лидера – фасилитатора (терапевта, психолога, педагога).

Начало работы энкаунтер-группы редко характеризуется взаимопониманием; зачастую в них возникают неудовлетворенность общением, тревожность, неуверенность, дезадаптация, «кризис компетентности». «Принятие членами группы новых элементов собственного эмоционального опыта и интеграция этих элементов с системой сложившихся ранее, относительно устойчивых (ригидных) представлений о себе, неизбежно приводят к определенным дезадаптационным личностным изменениям. Ощущение все большей неадекватности (неконгруэнтности) своей привычной персоны (маски) или, в терминологии К. Роджерса, своего фасада по отношению к реальному внутреннему Я вызывает у людей очень сложную гамму противоречивых переживаний» [87, 183]. Однако в процессе работы при безусловном принятии любых проявлений личностной активности (в том числе и негативных) каждого субъекта постепенно создается атмосфера более полного доверия, эмпатии, толерантности и взаимопомощи.

Немедленное оценивание другого человека, возникающее как первая реакция на встречу с ним и ведущее, как правило, к столь же немедленной попытке его «исправления», меняется на понимание и сопереживание. Общение в группе начинает строиться на принципах конгруэнтности и аутентичности (участники открыто выражают собственные чувства) и, как следствие, уменьшается необходимость в психологических защитах. В конечном итоге процессы, протекающие в «группе–встречи», ведут к реальным позитивным изменениям у ее членов.

В большинстве случаев опыт энкаунтер-групп помогает человеку активизировать внутренние механизмы собственного личностного роста и самоактуализации.

В целом гуманистическая концепция Карла Роджерса, рассматривающая человека как центрального субъекта, иницирующего и организующего процесс собственного развития, оказала значительное влияние на современную психолого-педагогическую науку, в частности, явилась основой для возникновения в педагогике такого подхода, как личностно-центрированное образование.

Самоактуализация личности в концепции А. Маслоу

*Человеческая природа далеко
не так плоха, как о ней думают.
(А. Маслоу)*

Абрахам Харольд Маслоу (Абрам Маслов) (1908–1970) один из основателей и лидеров гуманистического течения в психологической науке XX столетия. Родился в Нью-Йорке в семье эмигрантов из Киева. Среднее образование получил в бесплатных Нью-Йоркских школах; после чего поступил в Мэдисонский университет (штат Висконсин), где получил степень бакалавра (1930), степень магистра гуманитарных наук (1931) и доктора психологии (1934).

Образование А. Маслоу получил в лучших традициях бихевиоризма, который он изучал под руководством известного американского психолога Кларка Халла (1884–1952). Однако, вскоре после возвращения в Нью-Йорк, Маслоу отошел от бихевиористского подхода и на некоторое время стал сторонником глубинных теорий (в том числе и психоанализа З. Фрейда), посчитав их лучшим средством психотерапии и наиболее эффективной системой психологического анализа личности. В опре-

деленной степени этому способствовало личное знакомство и сотрудничество с выдающимися психологами и психотерапевтами, эмигрировавшими из фашистской Германии в Соединенные Штаты Америки, в том числе с А. Адлером, Э. Фроммом, К. Хорни и др.

Достаточно быстро психоаналитическое течение, как и бихевиоризм, перестало устраивать А. Маслоу в качестве научной основы психологии личности, поскольку, по его мнению, оно представляло человеческую сущность односторонне негативно и излишне пессимистически. В конечном итоге, разочаровавшись в «двух силах» психологии, А. Маслоу пришел к необходимости создания «третьей силы» как альтернативного варианта господствующим бихевиористским и психоаналитическим ориентациям, «... Фрейд представил нам больную часть психологии, и мы должны дополнить ее здоровой частью» [133, вып. 4, 44].

В отличие от З. Фрейда, который построил свою теорию на основе исследований людей, имеющих различные формы психических нарушений, А. Маслоу пошел по противоположному пути. Он стал изучать психические особенности и в целом жизнь людей, которые казались ему наиболее здоровыми, совершенными, творческими и достигшими в жизни гораздо больших успехов, чем обычные, «средние» люди.

Таким образом, если Фрейд стоял у истоков «глубинной психологии», изучая невротизированных индивидуумов, вникая в причины человеческих пороков и слабостей, недостатков и патологий, то А. Маслоу явился одним из патриархов «вершинной психологии», избрав в качестве объектов исследования лучших представителей человечества, исследуя высшие проявления человеческих возможностей, пытаясь постичь природу творчества, таланта, духовности. «Ясно, что существо с Марса, попав в колонию врожденных калек, карликов, горбунов, не сможет понять, какими они должны быть. Так что давайте изучать не калек, а наибольшее, какое мы сможем найти, прибли-

жение к целостному, здоровому человеку. Мы найдем у них качественные отличия, другую систему мотивации, эмоций, ценностей, мышления и восприятия» [Там же, 46].

Интересен факт, что к идее изучения «наилучших образцов человечества» (в терминологии самого Маслоу – самоактуализирующихся личностей) он пришел во многом случайно, пытаясь постичь внутренний мир двух ученых – своих учителей, которые вызывали у него особое восхищение (одним из них был основатель гештальтпсихологии Макс Вертгеймер (1880 – 1943)). Маслоу воспринимал их не только как выдающихся ученых, но и как личностей, отличных от большинства остальных людей. «В один прекрасный миг я понял, что эти два образа можно обобщить, что я имею дело с определенным типом людей, а не с двумя несравнимыми индивидами. Это был замечательный стимул для дальнейшей работы. Я стал искать, можно ли найти этот образ где-нибудь еще, и находил его повсюду, в одном человеке за другим» [77, 109].

Работая над составлением выборки «выдающихся личностей», А. Маслоу руководствовался следующими критериями: избираемые люди были психически сильными, без явных признаков невротизации; кроме того, они были «самоактуализированными», то есть в полной мере реализовавшими свой личностный потенциал, свои способности и таланты.

В окончательном варианте выборка А. Маслоу была представлена восемнадцатью выдающимися людьми, половина из которых были его современниками, а половина – историческими личностями; в том числе в группу входили А. Эйнштейн, А. Линкольн, А. Швейцер, У. Джемс, Б. Спиноза, П. А. Кропоткин.

Глубокое исследование самоактуализировавшихся людей дало А. Маслоу возможность выделить 15 присущих всем им характеристик [168]:

1) более эффективное восприятие реальности и более комфортные отношения с ней;

- 2) принятие (себя, других, природы);
- 3) спонтанность, простота, естественность;
- 4) центрированность на задаче (в отличие от центрированности на себе);
- 5) некоторая отрешенность и потребность в уединении;
- 6) автономия, независимость от культуры и среды;
- 7) постоянная «свежесть» оценки;
- 8) мистичность и опыт высших состояний;
- 9) чувство сопричастности, единения с другими;
- 10) более глубокие межличностные отношения;
- 11) демократическая структура характера;
- 12) различение средств и целей, добра и зла;
- 13) философское, невраждебное чувство юмора;
- 14) самоактуализирующееся творчество;
- 15) сопротивление аккультурации, трансцендирование любой частной культуры.

Кроме признаков, определяющих самоактуализирующуюся личность, А. Маслоу дает анализ самоактуализации как ключевой категории в своей концепции, характеризуя ее специфические особенности [77]:

1) самоактуализация означает полное и адекватное переживание своего опыта. В момент самоактуализации индивид является полностью аутентичным человеком. Это момент, когда «Я» реализует самое себя, что характеризуется повышенным уровнем рефлексии;

2) самоактуализация – это процесс постоянного выбора. Практически в каждом жизненном фрагменте приходится делать выбор – продвижение или отступление. Или выбор в пользу психологических защит, безопасности, гомеостаза, или же выбор в сторону личностного роста. «Если мыслить жизнь как процесс выборов, то самоактуализация означает: в каждом выборе решать в пользу роста» [133, вып. 4, 47];

3) необходимое условие самоактуализации – умение нести ответственность за свой выбор и свои действия, и, прежде всего, нести ответственность перед самим собой. А. Маслоу считал основным критерием самоактуализирующейся личности (как и К. Роджерс – основным критерием личности полноценно-функционирующей) интернальный локус контроля;

4) самоактуализация, прежде всего, подразумевает наличие «носителя» самоактуализации, то есть человека, способного самостоятельно реализовать свой внутренний потенциал, свою имманентную потребность к личностному росту. Самоактуализирующийся человек живет в гармонии с собственным внутренним миром, ориентируясь на собственные оценки и ценности, независимо от мнений и точек зрения других. «Нельзя мудро выбирать жизнь, если ты не смеешь прислушиваться к себе, к собственной самости, в каждый момент жизни» [170, 47];

5) индивид, ориентированный на самоактуализацию, должен быть неконформистом, независимым и отличным от других людей; самодостаточным и подчиняющимся «... прежде всего внутренним, а не общественным детерминантам» [76, 60]. Неконформный человек, живущий в большей степени по законам собственного внутреннего мира, в меньшей степени зависит от мира внешнего, следовательно, он в меньшей степени враждебен и деструктивен по отношению к нему, и более устойчив перед неблагоприятными внешними обстоятельствами;

6) самоактуализация – это не только и не столько конечное состояние, сколько перманентный процесс реализации своего потенциала. «Самоактуализация – это не «вещь», которую можно иметь или не иметь. Это процесс, не имеющий конца, это способ проживания, работы и отношения с миром, а не единичное достижение» [Цит. по 133, вып. 4, 48]. Процесс самоактуализации – полное развитие и использование собственных талантов, способностей, возможностей – должен осуществляться на протяжении всей жизни человека. В тот момент, когда индивид

посчитает себя полностью самореализованным, его личностное развитие можно считать прекращенным. Причем нет обязательной зависимости между одаренностью человека и его самоактуализацией. Многие одаренные и талантливые люди не смогли реализовать свои возможности, в то же время другие – менее способные, но более устремленные и волевые – самореализовались и достигли несопоставимо большего;

7) высшими переживаниями наиболее ярких моментов самоактуализации являются «пик-переживания». «Термин «пик-переживание» – это обобщение для лучших моментов человеческого бытия, для счастливейших моментов жизни, для опыта экстаза, восторга, блаженства, величайшей радости» [170, 105]. «Пик-переживания» встречаются в жизни большинства людей, но достаточно редко и фрагментарно. В большей степени этим феноменом насыщена жизнь людей самоактуализирующихся, креативных, для которых «пик-переживание» является не случайным эпизодом жизни, а закономерным результатом их творчества. В момент «пик-переживания» человек может оказаться в состоянии инсайта, интеллектуального, творческого озарения. Индивид, переживающий момент «пика», более интегрирован и свободен от внутренних конфликтов. В «пиковом» переживании человек способен испытать опыт трансценденции, что может сопровождаться дезориентацией во времени и пространстве: «Поэт или художник в порыве творчества забывает об окружающем его мире, и время для него останавливается. Когда он выходит из этого состояния, он не может понять, сколько прошло времени. Зачастую он вынужден приложить усилия, чтобы понять, где он находится» [77, 113];

8) еще одно неперенное проявление самоактуализации – разоблачение собственной психопатологии – это умение человека самоактуализирующегося обнаружить собственные психологические защиты и отказаться от них; поскольку психологические защиты, выполняющие функцию порогов по отношению к

психотравмирующим содержаниям, тем не менее искажают как картину внешнего мира, так и образы мира внутреннего.

Таким образом, самоактуализирующиеся люди – это люди психически здоровые, аутентичные, реализовавшие свои возможности и таланты, способные уверенно жить в реальной действительности, а не в искусственно созданном мире надуманных экспектаций, искаженных стереотипов и убеждений, который и принимается большинством людей за реальность.

Стремление к самоактуализации не является исключительно редким проявлением, присущим единицам индивидуумов. Изначально это стремление свойственно каждому, как фундаментальная характеристика человеческой природы. Это стремление не формируется какими-либо внешними структурами, в том числе педагогическими: «Я представляю себе самоактуализировавшегося человека не как обычного человека, которому что-то добавлено, а как обычного человека, у которого ничего не отнято. Средний человек – это человеческое существо с заглушенными и подавленными способностями и одаренностями» [Цит. по 133, вып. 4, 45].

В то же время, подавляющее большинство людей утрачивает или деформирует свою изначальную личностную сущность, теряя, таким образом, способность к самоактуализации. Происходит это вследствие того, что в основном люди идут по пути наименьших трудностей и стремятся не столько развить свой уникальный потенциал, сколько успешно приспособиться к внешнему миру, адаптироваться к какой-то определенной культуре, подавляющей индивидуальность и строго требующей от человека соблюдения равенства и «одинаковости». Такая адаптация осуществляется в ущерб самоактуализации. В ряде работ, посвященных проблемам психотерапии, А. Маслоу подчеркивал, что нельзя считать нормальным человека, который смог успешно адаптироваться к ненормальным условиям социума.

В конечном итоге большинство представителей человеческого общества отказывается от попытки самоактуализироваться, и, не справившись с внешними обстоятельствами, пытаются адаптироваться к ним. Здесь следует искать истоки человеческой агрессивности, деструктивных проявлений и различных фрустраций: «Жажда разрушения, садизм, жестокость, злоба и т. д. – все это представляется не врожденными качествами, а скорее, жестокой реакцией на неудовлетворенность наших врожденных потребностей, эмоций и качеств» [76, 26].

Здесь же находятся причины неудовлетворенности жизнью, разочарования в собственном Я и невротизации личности: «Тот, кто переступает через свой талант, – торгующий носками прирожденный художник, глупо проживающий жизнь умный человек, человек, знающий истину и молчащий об этом, человек, отдавший предпочтение трусости перед мужеством, – все эти люди в глубине души понимают, что изменили самим себе, и презирают себя за это» [76, 30].

В работе «Новые достижения человеческой природы» А. Маслоу предупреждает тех, кто готов выйти из борьбы за реализацию собственной сущности: «Если вы намеренно собираетесь быть меньшим, чем вы можете быть, я предупреждаю вас, что вы будете несчастны всю оставшуюся жизнь» [170, 36].

Представители человеческого большинства, оставшиеся «по ту сторону самоактуализации», это не обделенные природой бездарности, изначально не имевшие способностей и склонностей к самовыражению, а те, кто не смог противостоять деформирующим индивидуальность воздействиям со стороны внешнего мира.

По сравнению с большинством, самоактуализирующиеся люди составляют крайне незначительное меньшинство. «Хотя самоактуализация, в принципе, не представляет собой ничего сложного, на практике она встречается очень редко; по моим

оценкам, достигшим самоактуализации можно считать менее одного процента взрослого населения» [76, 247].

Исследуя причины того, что большинство людей мотивировано в своей жизни не интенцией к самоактуализации, а более низшими и примитивными мотивами, А. Маслоу разрабатывает теорию иерархии фундаментальных потребностей, которые выстраиваются в своеобразную пирамиду (рис. 9), в которой высший уровень потребности может возникнуть исключительно после реализации нижестоящего*.

Примерами первичных фундаментальных потребностей, отраженных в пирамиде, могут являться физиологические потребности (такие как потребность в пище, воде, сне и тому подобное), без удовлетворения которых невозможна жизнедеятельность человека. Он не способен выйти на новый уровень потребности до тех пор, пока не реализует первый. «Высшая природа человека опирается на его низшую природу, нуждается в ней как в основе и терпит неудачу без этой основы. То есть для большинства человечества высшая природа человека не постижима без удовлетворения низшей природы как ее опоры» [Цит. по 133, вып. 4, 52].

Второй уровень потребностей также связан напрямую с сохранением жизни, и блокирование потребностей на этом уровне приводит к тому, что человек занят только проблемой собственной безопасности или безопасности своей семьи, что также не позволяет ему самоактуализироваться на более высоких уровнях. Именно поэтому любое тоталитарное государство, не заинтересованное в существовании самоактуализировавшихся и свободных людей, стремится не выпускать своих граждан за пределы реализации примитивных потребностей.

* Уровень когнитивных и эстетических потребностей был добавлен к оригинальной структуре последователями А. Маслоу.



Рис. 9

В то же время существуют примеры, показывающие, что наиболее сильные личности способны идти по пути самоактуализации, даже при блокированных первичных потребностях (пища, сон, безопасность и т. п.). Так, выдающийся психолог-экзистенциалист Виктор Франкл продолжал заниматься науч-

ными исследованиями, будучи узником Освенцима; русский писатель А. И. Солженицын создавал произведения, находясь в ГУЛаге. Однако такие проявления личностной силы являются крайне редкими. «Маслоу, впрочем, описывает и ряд нарушений выстроенного им иерархического порядка, а также признает возможность детерминации поведения высшими потребностями при неудовлетворенных низших, однако такие случаи являются скорее исключениями, чем правилом» [67, 152].

Когда потребности физиологического уровня удовлетворены, равно как и удовлетворена потребность в физической и психологической безопасности, активность индивидуума направляется на реализацию потребности в общении, дружбе, любви.

Потребность в уважении, в социальном признании, утверждении в обществе относятся к очередному уровню пирамиды; таким образом, по мере удовлетворения нижестоящих уровней потребностей человек переходит на вышестоящие и, в конечном итоге, выходит на этап самоактуализации, потребность в которой становится доминирующей.

Незначительный процент людей – самоактуализаторов, по мнению А. Маслоу, объясняется тем, что у подавляющего большинства потребности более низших, но в то же время жизненно важных уровней, оказываются депривированными, вследствие этого вся жизненная энергия и активность человека направлена не столько на осуществление собственного личностного роста, сколько на преодоление фрустрирующего дефицита на том или ином «этаже» иерархической пирамиды.

На разных уровнях пирамиды находятся не только отдельные индивиды, но и целые нации и народы. Определить, на какой ступени пребывает то или иное общество, можно по так называемым «мета-жалобам», которые, с точки зрения А. Маслоу, очень точно локализируют его место в структуре пирамиды.

Понятно, что общество, репрезентативная часть которого жалуется на то, что им нечем кормить собственных детей, сильно отличается от общества, члены которого возмущаются, в основном, какими-либо фрагментами бытия, противоречащими их эстетическим или когнитивным представлениям. «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 здоровое указание 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» [133, вып. 4, 53].

Факт нахождения людей на различных уровнях реализации потребностей детерминирует различные виды мотивации, познания, ценностей и любви. Если удовлетворение потребностей индивида блокировано на каком-либо уровне, то его мотивация ориентирована на преодоление специфического для данного уровня дефицита; такую мотивацию А. Маслоу называл дефицитарной мотивацией, или Д-мотивацией. Понятно, что в сфере Д-мотивов не содержится тех, которые побуждают к самоактуализации.

В случае реализации индивидуумом фундаментальных потребностей, его мотивация не ослабевает, более того, она усиливается и переходит на новый качественный уровень; такую мотивацию А. Маслоу обозначил как бытийная мотивация, или Б-мотивация.

Б-мотивация – это мотивация к насыщенной жизни, к полноценному бытию, а не просто к выживанию. В то же время, именно Б-мотивация является побудительным механизмом самоактуализации человека. «Бытие и Становление не противоречат друг другу и не исключают друг друга. Как результат, так и процесс приносят удовлетворение сами по себе» [76, 192]. По

мнению Маслоу, основным недостатком бихевиоризма и психоанализа является ориентация исключительно на Д-мотивацию человека и игнорирование или отрицание Б-мотивации.

По такому же принципу разделяются познавательная деятельность человека и значимые для него ценности.

Дефицитное познание (Д-познание) направлено исключительно на поиск знаний и средств, необходимых для удовлетворения потребностей низших уровней пирамиды. Каждому уровню соответствует свой спектр дефицитных ценностей (Д-ценностей), которые человек стремится достичь – пища, вода, сон; безопасность, стабильность; семья, любовь, дружба, принадлежность к социогруппе; уважение, признание, собственная значимость и так далее. Как правило, «... голодный человек замечает только пищу, нищий – только деньги» [133, вып. 4, 53].

Для верхнего «этажа» пирамиды специфично бытийное познание (Б-познание), направленное на осознание и освоение бытийных ценностей (Б-ценностей) – истина, добро, красота, целостность, единство противоположностей (отказ от дихотомических жизненных выборов), жизненность (ценность самого процесса бытия, а не только его цели и смысла), уникальность, самодостаточность и так далее.

Дефицитная любовь, или Д-любовь присуща людям, находящимся ниже уровня самоактуализации. Это эгоистичная любовь, она проявляется к тем людям, благодаря которым можно удовлетворить какую-либо потребность, преодолеть тот или иной фундаментальный дефицит. В Д-любви всегда присутствует тревога, враждебность и боязнь потерять свое влияние над ее объектом.

Бытийная любовь, или Б-любовь свойственна людям самоактуализирующимся; это бескорыстная любовь к бытию другого человека. Б-любовь свободна от собственнических и эгоцентрических чувств, она «несет в себе, скорее, уважение, чем претен-

зии, поскольку она не может причинить какие бы то ни было огорчения и практически всегда доставляет радость» [76, 69].

Бытийная любовь создает условия для наиболее аутентичного восприятия другого человека и помощи ему в самоактуализации. «Б-любовь неявным, но вполне верифицируемым образом, творит партнера. Она дает ему представление о самом себе, позволяет ему примириться с самим собой, почувствовать, что он достоин любви. Все это создает предпосылки для его дальнейшего развития. И вот в чем вопрос: возможно ли без этого полноценное развитие человеческого существа?» [Там же, с. 71].

Так же как и тенденция к самоактуализации, бытийные феномены не формируются извне, они являются врожденной частью человеческой сущности, однако у большинства людей на протяжении всей их жизни этот потенциал остается в рудиментарном состоянии и замещается Д-мотивами, Д-ценностями, Д-любовью.

Таким образом, смысл профессиональной деятельности психотерапевта, психолога, педагога в концепции А. Маслоу заключается в оказании индивидууму содействия в самоактуализации, в активизации естественного стремления здорового человека к собственному уникальному развитию, в оказании помощи по ликвидации дефицита на разных уровнях пирамиды потребностей и в поддержке процесса вытеснения Д-феноменов Б-феноменами.

Теория самоактуализации Абрахама Маслоу входит в число наиболее популярных современных концепций личностного развития. А. Маслоу явился одним из первых психологов, профессионально исследовавших не столько слепые деструктивные инстинкты и негативную часть психики, сколько высшие достижения человеческой сущности. Он открыл и верифицировал пути становления здорового и счастливого человека и доказал очевидность того, что эти пути открыты для каждого.

Экзистенциальный подход

Человек – это меньше всего продукт наследственности и среды: человек, в конечном счете, сам создает себя.

(В. Франкл)

Появление экзистенциального направления связывают с именем датского философа Серена Кьеркегора (1813–1855), провозгласившего понятие «экзистенция» (лат. *existentia* – существование) как глубинную сущность человеческого Я. Согласно С. Кьеркегору, экзистенция является фундаментом каждой конкретной человеческой личности, определяющим ее уникальность, неповторимость и отличие от остальных людей. Причем, с позиции С. Кьеркегора, экзистенция – это не определенная и изначально заданная человеку сущность, а наоборот – «открытая возможность»; человеческое существование предшествует человеческой сущности – человек не рождается человеком, а становится им.

На дальнейшее становление экзистенциализма оказал сильное влияние немецкий философ Эдмунд Гуссерль (1859–1938) – основатель феноменологии, предметом которой является внутренний мир отдельных субъектов, рассматриваемый как неповторимый и уникальный результат самосозидания.

Наибольшего влияния экзистенциализм как философское направление, достигает к середине XX века; к этому же периоду он разводится на религиозный (наиболее известными представителями которого являются русский философ Николай Александрович Бердяев (1874–1948) [9], [10]; немецкий философ, психиатр Карл Ясперс (1883–1969) [166]; французский философ Габриель Марсель (1889–1973) и др.) и секулярный (французские философы Жан Поль Сартр (1905–1980) [113], [114]; Симона де Бовуар (1908 – 1986); лауреат Нобелевской премии Альбер Камю (1913–1960); с некоторыми оговорками, сюда же

можно отнести немецкого философа Мартина Хайдеггера (1889–1976) и др.).

Одной из ключевых категорий экзистенциальной философии является свобода. Свобода – это главное, что отличает человека от всего нечеловеческого. Обретая себя как экзистенцию, человек обретает и свободу, которая является основным источником и движущей силой его существования. Человек может отказаться от свободы, поскольку, по словам Н. А. Бердяева, быть свободным гораздо труднее, чем быть рабом – «Свобода порождает страдание. Можно уменьшить страдание, отказавшись от свободы» [10, 16]; однако отказ человека от свободы – это также частный случай свободы.

Согласно экзистенциализму, смысл свободы состоит в том, что человек не является объектом, формирующимся под воздействием социума, равно как и не является «продуктом» биологического, животного начала, а «выбирает» самого себя, создает себя своими действиями и поступками в каждый момент своей жизни. Таким образом, человек свободен в творении собственной жизни, несет полную ответственность за все в ней совершенное и не может оправдывать себя, ссылаясь на внешние обстоятельства. «Свобода есть не право, а обязанность» [Там же, 325].

Экзистенциализм оказал сильное влияние на искусство, культуру, философию; особую значимость он приобрел в 40–60 гг. XX века в психологической науке. Идеи экзистенциализма прошли через работы создателя «гуманистического психоанализа» Эриха Фромма (1900–1980); Карен Хорни (1885–1952); отечественного ученого Сергея Леонидовича Рубинштейна (1889–1960), который за «преклонение перед иностранщиной» подвергся преследованиям и в 1947 году был уволен со всех своих должностей; Фредерика Перлза (1893–1970) и других выдающихся психологов.

Окончательным результатом «экзистенциальной экспансии» в западноевропейскую психологию стало появление отдельного направления, получившего название экзистенциальная психология, которое с середины текущего столетия активно развивается и в Соединенных Штатах. Среди наиболее известных представителей экзистенциального течения в психологии, можно назвать Ролло Мэя (1909–1994), Виктора Франкла (1905–1997), Джеймса Бюджентала (р. 1915).

Экзистенциальная психология исходит из положения, что у каждого человека существуют фундаментальные проблемы, связанные с его личностной сущностью – экзистенциальные проблемы. Причем, выделяются четыре основных группы проблем, изучаемых данным направлением:

- 1) проблемы жизни и смерти;
- 2) проблемы поиска человеком смысла жизни и смерти; проблемы смысла и бессмысленности существования, деятельности;
- 3) проблемы свободы и ответственности, выбора и детерминизма;
- 4) проблемы общения и одиночества.

Экзистенциалисты считают, что почти все жизненные сложности человека являются следствием нерешенных или же неправильно решаемых сущностных, экзистенциальных проблем.

Что касается первых двух групп проблем, то представители данного подхода (в частности, В. Франкл [138]) исходят из того, что основным побудительным механизмом личностного развития и человеческой деятельности является стремление человека к нахождению и реализации смысла собственной жизни.

Отсутствие смысла жизни, невозможность его нахождения, бесцельность и пустота существования, приводят человека в состояние экзистенциального вакуума (экзистенциальной фрустрации, экзистенциального кризиса), который является причиной

психических нарушений, девиантных и делинквентных проявлений и т. п. «Сегодня мы, по сути, имеем дело уже с фрустрацией не сексуальных потребностей, как во времена Фрейда, а с фрустрацией потребностей экзистенциальных. Сегодня пациент уже не столько страдает от чувства неполноценности, как во времена Адлера, сколько от глубинного чувства утраты смысла, которое соединено с ощущением пустоты – поэтому я говорю об экзистенциальном вакууме» [138, 24].

В. Франкл, полагающий, что у каждого времени свои неврозы и каждому времени требуется своя психотерапия, разработал свою концепцию психотерапевтической помощи – логотерапию. Сущность логотерапии заключается в том, что человеку помогают обрести утраченные смыслы; при этом ему не раскрывают какой-либо «готовый» смысл, не навязывают свои представления о нем, а лишь оказывают содействие в самом процессе поиска, в то время как смысл обретается и реализуется исключительно самим человеком. «Смысл нельзя дать, его нужно найти» [138, 37].

В отношении третьей группы проблем позиция экзистенциалистов следующая: человек является субъектом своего развития и свободен в выборе собственного жизненного пути. При этом экзистенциальная парадигма не отрицает значительного воздействия на становление личности социальных обстоятельств и, безусловно, признает влияние его биологической природы, в том числе и иррациональных бессознательных сил. Однако нельзя считать социальные или биологические детерминанты доминирующими или, более того, единственными факторами человеческого развития. «Экзистенциальный анализ считает человека существом свободным, ориентированным на смысл и стремящимся к ценностям, в противоположность ходячему психоаналитическому представлению о человеке как о существе, детерминированном преимущественно влечениями и стремящимся к наслаждению» [Там же, 115].

Человек свободен сам детерминировать действующие на него социальные и природные силы; в то же время он свободен выбрать путь отказа от этой свободы и подчиниться влиянию внешних или бессознательных воздействий – такой путь ведет к потере индивидуальности, к конформизму, к деструктивному поведению. Таким образом, человек не только свободен осуществлять свой жизненный выбор, но и полностью ответственен за него. Свобода – это всегда ответственность за эту свободу. Если реализация свободы не сопряжена с ответственностью, то она может привести к произволу. В. Франкл считал целесообразным Статую Свободы на Восточном побережье Соединенных Штатов дополнить Статуей Ответственности на Западном побережье [Там же, 68].

В то же время, из данной логики следует, что не может быть и ответственности без свободы. К примеру, в среде работников образования достаточно сакраментальны жалобы на то, что «современные учащиеся абсолютно безответственны». Однако при этом педагоги, как правило, упускают из виду тот факт, что современный ученик в традиционной системе образования не имеет свободы практически ни по одному параметру школьной жизни. Вполне естественно, что полное отсутствие свободы обуславливает полное отсутствие ответственности. Человек не может и не должен нести ответственность за чужие выборы.

Следующая группа проблем – проблемы общения и одиночества – также является ключевой для экзистенциального подхода. Человек изначально социален; аффилиация является имманентным его качеством. Люди стремятся к эмоциональным контактам, к любви, к дружбе и фрустрирование потребности в общении, порождающее чувство покинутости, одиночества, как и потеря смысла, может вызвать экзистенциальный кризис.

В то же время практически каждый человек время от времени нуждается в одиночестве, как в особом экзистенциальном

состоянии. Более того, одиночество зачастую является необходимым условием реализации творческого потенциала личности. Значительная (если не большая) часть великих произведений, вошедших в историю мировой науки и культуры, создано их творцами в одиночестве (трудно представить, что, к примеру, роман «Война и мир» мог бы быть результатом коллективного труда). Таким образом, фрустрация потребности в одиночестве несет не меньшую угрозу психической целостности личности, чем фрустрация потребности в общении.

Основными задачами экзистенциально-ориентированной психологии (и в равной степени педагогики) следует считать оказание помощи человеку в выборе собственного уникального и в то же время позитивного пути личностного развития; в поиске и реализации сущностных смыслов; способствование в обретении свободы жизненных выборов и ответственности за эти выборы; содействие в решении проблем отношений как с миром внешним, так и с миром внутренним. По словам В. Франкла: «Как только список категорий ценностей пополняется ценностями отношения, становится очевидным, что человеческое существование по сути своей никогда не может быть бессмысленным» [101, 467].

Основные группы экзистенциальных проблем обуславливают и основные положения наиболее влиятельного сегодня течения в «Третьей силе психологии» – экзистенциально-гуманистического подхода (ЭГП), возглавляемого сегодня Джеймсом Бюдженталом. В пространстве ЭГП выделяются пять фундаментальных положений:

1. Экзистенциально-гуманистический подход исходит из постулата, утверждающего, что за любыми частными психологическими трудностями в жизни человека лежат более глубокие (и не всегда ясно осознаваемые субъектом) экзистенциальные проблемы. Соответственно, задача психолога (терапевта, педагога) за внешними личностными, семейными, социальными и

прочими осложнениями увидеть породившие их глубинные экзистенциальные причины. «В этом и состоит смысл жизнеизменяющей терапии – клиент и терапевт совместными усилиями пытаются помочь первому понять способ, которым он отвечал на экзистенциальные вопросы своей жизни, и пересмотреть некоторые из ответов таким образом, чтобы сделать жизнь клиента более аутентичной и более полноценной» [25, 7].

2. Экзистенциально-гуманистический подход основывается на признании человеческого в каждом человеке, на безусловном уважении его индивидуальности и одновременно на признании непознаваемости глубинной сущности его личности.

С точки зрения ЭГП, никакие психодиагностические методики не могут создать полного и достоверного психологического портрета человека, поскольку он никогда не бывает статичен и всегда находится в процессе становления. Кроме того, он «...сам может выступать источником изменений в собственном бытии, разрушающих «объективные» предсказания и ожидаемые результаты» [25, 7].

Идея непознаваемости фундаментальных основ личности объединяет ЭГП не только с западноевропейской экзистенциальной философией; эта же идея является ключевой и в русской философской мысли XIX–XX вв. (прежде всего, работы П. Д. Юркевича, Л. И. Шестова, С. Н. Булгакова, Н. А. Бердяева, Н. О. Лосского, М. М. Бахтина и др.). В частности, по словам С. Н. Булгакова: «Личность неопределима, ибо всем и всегда определяется, оставаясь, однако, над всеми своими состояниями или определениями. Личность есть каждому присущая и неведомая тайна, неисследимая бездна, неизмеримая глубина» [27, 245]. М. М. Бахтин высказывает аналогичную мысль: «Нельзя превращать живого человека в безгласный объект заочного завершающего познания. В человеке всегда есть что-то, что только сам он может открыть в свободном акте самосознания и слова, что не поддается овнешняющему заочному определению» [5,

68]. Это важно отметить, поскольку сегодня все чаще встречается критика со стороны новоявленных славянофилов (как правило, бывших адептов коммунистической идеологии) по поводу «американизации» отечественной психологии и педагогики, и ориентации на экзистенциально-гуманистические идеи и концепции, «чуждые российскому менталитету».

3. Экзистенциально-гуманистический подход базируется на феноменологическом принципе, исходя из которого в фокусе внимания психолога (психотерапевта, педагога) должно находиться, прежде всего, то, что существует в пределах внутреннего, субъективного мира индивида.

С точки зрения феноменологического подхода, поведение человека нельзя понять, не обратившись к его субъективности; таким образом, ЭГП противостоит, в первую очередь, бихевиоризму, утверждающему, что поведение легко объясняется реакцией на внешние стимульные ситуации. «Субъективность клиента и есть главное место приложения усилий терапевта, а его собственная субъективность – главное средство помощи клиенту» [25, 7].

4. Экзистенциально-гуманистический подход, не отрицая значимости для индивида прошлого и будущего, отдает приоритет настоящему. Реальные изменения в сторону личностного роста возможны только в настоящем. По словам американского психолога Эверетта Шострома: «Единственное время, где у нас есть возможность жить – это настоящее. Мы можем и должны помнить прошлое; мы можем и должны предчувствовать будущее. Но живем мы только в настоящем» [155, 64].

Данные положения отличают ЭГП от глубинных концепций, где приоритет отводится прошлому опыту, которым жестко детерминировано как настоящее, так и будущее человека.

5. Экзистенциально-гуманистический подход ориентирован в большей степени на конкретные жизненные ситуации и феноменологическое межличностное взаимодействие, нежели

на стандартизированные психотерапевтические или психолого-педагогические технологии. «ЭГП задает скорее определенную направленность, локус осмысления происходящего..., нежели определенный набор техник и предписаний» [25, 7].

В целом экзистенциальный подход, исходя из признания уникальности бытия отдельного человека, как и собственно гуманистический подход (А. Маслоу, К. Роджерс), провозглашает человека главным творцом своей личности. Как сказал Сартр: «Человек не что иное как то, чем он делает себя сам» [176, 16].

В то же время между экзистенциальной и радикально-гуманистической парадигмами существуют достаточно заметные расхождения. Так, экзистенциалисты оценивают человеческую сущность менее «оптимистично», чем представители собственно гуманистических концепций. Сторонники экзистенциальной парадигмы полагают, что наряду с позитивным потенциалом, ориентирующим человека на конструктивное и здоровое развитие, «пороки и зло точно также входят в число человеческих потенций» [Цит. по 67, 156].

Безусловно признавая свободу жизненного выбора за человеком, экзистенциалисты тем не менее считают, что его выбор не обязательно будет направлен в сторону реализации лучших начал. Если гуманистически-ориентированные психотерапевты, психологи, педагоги видят свою задачу в оказании помощи по развитию всего личностного потенциала, всех способностей и склонностей индивида, опираясь на веру в изначально позитивную сущность человека, то экзистенциалисты занимают в этом вопросе более осторожную позицию. В. Франкл, к примеру, называл доктрину абсолютной реализации всех возможностей индивида «потенциализмом» и считал, что есть риск наряду с позитивной частью человеческих потенций развить и негативные его задатки. В частности, В. Франкл ссылаясь на Сократа, который говорил, что вместе с другими возможностями, в нем была заложена возможность стать преступником.

Человек, таким образом, несет ответственность не только за свободу внешних выборов, но и за выборы внутренние, касающиеся как осуществления своих возможностей, так и целенаправленного отказа от их реализации, в случае их противоречия выбранному жизненному пути.

Однако, несмотря на некоторое различие в оценке человеческой природы, гуманистический и экзистенциальный подходы выступают в общем пространстве психолого-педагогической науки в качестве единой «Третьей силы». «Экзистенциализм и гуманизм, безусловно, не одно и то же; и название «экзистенциально-гуманистический» фиксирует не только их нетождественность, но и принципиальную общность, которая состоит, прежде всего, в признании за человеком свободы построения своей жизни и способности к этому» [25, 7].

Личностный рост, самоактуализация, свобода выбора – все это исключительно серьезный труд, тяжелый поиск, требующий максимальной концентрации человеческих ресурсов, воли, творчества, способностей, духовных сил. Уход от этих проблем – наиболее легкий способ существования, но человек в конечном итоге расплачивается за него деперсонализацией – потерей собственного «Я». В любом случае отказ от свободы означает отказ от возможности жить счастливой, полноценной, насыщенной смыслом жизни.

Резюме

Гуманистический подход представляет собой альтернативный вариант как бихевиористской, так и психоаналитической концепциям. По словам К. Роджерса, каждое направление в психологии имеет свой философский взгляд на человеческую природу.

С точки зрения бихевиоризма, человек представляет собой вполне доступную для изучения и управления биологическую машину, которую можно успешно научить функционировать с

помощью таких несложных алгоритмов, как стимул – реакция, или же реакция – подкрепление.

С точки зрения психоанализа, человек является иррациональным существом, поведение которого фатально обусловлено бессознательными влечениями и прошлым опытом.

Гуманистический подход не отрицает того, что в названных концепциях есть своя определенная логика, в то же время здесь человек, прежде всего, рассматривается как свободная, экзистенциально направленная личность, которая создает себя сама, несет полную ответственность за этот процесс, осознает свое назначение в жизни.

Гуманистическая парадигма неоднородна внутри себя; она представляет собой конгломерат достаточно различных течений, однако все они базируются на ряде фундаментальных принципов, которые одновременно могут являться критериями, отличающими истинно-гуманистические концепции от модных сегодня, самопровозглашенных квазигуманистических подходов.

Среди наиболее значимых, на взгляд автора, принципов можно назвать следующие:

- принцип холизма – один из ключевых принципов, лежащих в основе любого гуманистически ориентированного подхода; исходя из него, каждого человека необходимо рассматривать как единый, уникальный, целостно-организованный гештальт;

- принцип эмпирической свободы – его смысл заключается в том, что человек в состоянии делать свободный выбор и руководить собой при любых обстоятельствах. «Единственный, кто отвечает за мои собственные действия и их последствия – это я сам. Основываясь на этом чувстве свободы и силы, полноценно-функционирующий человек имеет множество возможностей выбора в жизни и ощущает себя способным сделать практически все, что он хочет делать!» [152, 550];

- принцип креативности – провозглашает творчество имманентным свойством человеческой природы, потенциально

присутствующим изначально у всех людей. К сожалению, многие люди не сохраняют и не реализуют свой творческий потенциал;

– принцип рациональности – противостоит психоаналитическому представлению об обусловленности человеческой природы бессознательными, иррациональными силами. Принцип рациональности постулирует утверждение, что изначальная внутренняя человеческая природа рациональна, конструктивна и ориентирована на здоровый личностный рост (гуманистический подход), или же на ответственную самосозидаемость личности (экзистенциальный подход). Деструктивные, асоциальные проявления у человека являются не врожденным наследием, а следствием фрустрации возможности позитивного роста и самоактуализации. «Когда социальные условия позволяют людям вести себя в соответствии с их истинной природой, рациональность будет руководить их поведением» [Там же, 553];

– принцип субъективности – любые гуманистические или экзистенциально-гуманистические теории в той или иной степени базируются на феноменологической основе. Исходя из этого принципа, каждый человек воспринимает окружающую реальность субъективно; таким образом, внутренний мир и поведение будут недоступны для понимания без акцента на индивидуальный опыт переживания конкретной личности. Данный принцип отличает гуманистические концепции, прежде всего, от концепций бихевиористских и пробихевиористских, представители которых, практикуя лабораторные и «естественно-научные» методы объективного исследования (в том числе проводимые над животными), создают разнообразные модели «среднестатистического» человека, «нормального» человека и так далее;

– принцип проактивности – является ключевым положением гуманистических учений, согласно которому человек устремлен вперед и ориентирован на будущее. «Человек сам выстраивает свое поведение и поэтому он в высшей степени про-

активен... Так как мотив достижения совершенства присущ всему живому, человечество всегда движется вперед, растет, словом, проактивируется» [Там же, 554];

– принцип гетеростаза – в основе данного принципа лежит идея о том, что человек не стремится к гомеостазу – статичности и неподвижности в своем психическом существовании; личность (в здоровом варианте развития) всегда находится в процессе становления, идет по пути самоактуализации, несмотря на риск, трудности и препятствия росту;

– принцип ориентации на психическое здоровье – этот принцип отличает гуманистические концепции, в первую очередь, от психоанализа, который был построен на изучении «больной части человечества». Основоположники гуманистического подхода ориентировались в построении своей теории на полноценно-функционирующего, здорового человека. А. Маслоу, к примеру, полагал, что нельзя понять, что такое психическая патология, пока не определено, что такое психическое здоровье.

Названный ряд принципов не является полным, но, тем не менее, позволяет достаточно уверенно идентифицировать гуманистические концепции в существующем многообразии психолого-педагогических школ и течений.

В целом, гуманистический подход вывел психолого-педагогическую науку на новый уровень представлений о человеке и его развитии. Его влияние распространилось на разнообразные науки, предметом изучения которых является человеческая личность; в том числе гуманистический подход представляет методологическую основу для популярных сегодня (к сожалению, большей частью за рубежом) индирективных педагогических систем.

Вопросы для обсуждения:

1. В чем заключается амбивалентность несоответствия «Я-реального» и «Я-идеального» в концепции К. Р. Роджерса?
2. Что К. Р. Роджерс понимал под фасилитацией личностного роста? Каковы основные условия фасилитации?
3. Каковы основные причины того, что уровня самоактуализации в «Пирамиде Маслоу» достигает незначительное количество людей?
4. В чем заключается фундаментальное различие в теориях А. Маслоу и З. Фрейда?
5. Каковы основные характеристики самоактуализирующегося человека? Считаете ли Вы себя самоактуализирующимся человеком?
6. В чем заключается основное различие между гуманистическим и экзистенциальным подходами?
7. Дайте характеристику основных положений экзистенциально-гуманистического подхода.

ГЛАВА IV.

СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Существующие теории личности различаются между собой представлениями о методах познания и изменения человека, которые, в свою очередь, обусловлены фундаментальными мировоззренческими позициями относительно изначальной сущности человека и источников его развития.

Причем доказать истинность или ложность того или иного персонологического мировоззрения принципиально невозможно, так как базируются они не столько на объективно доказанных научных положениях, теоретически и практически обоснованных исследованиях, сколько на вере или же неверии в человека. А доказать (опровергнуть) «правильность» или «неправильность» веры – дело безнадежное; пример тому – опыт мировых религий, безуспешно пытающихся сделать это на протяжении тысячелетий.

В мировой психолого-педагогической науке можно условно выделить два концептуальных направления, имеющих диаметрально противоположные взгляды на природу человека и динамику его личности.

Одно направление (объединяющее весьма разнородные концепции) основывается на неверии в позитивный потенциал человеческой личности и возможность ее конструктивного саморазвития.

Другое направление (в пространстве которого также существуют достаточно значительные различия), напротив, утверждает веру в положительную сущность человека и вероятность его самоактуализации или ответственно-позитивного самоощущения.

Данные аксиоматические установки обуславливают цели (задачи, методы и пр.) психотерапевтических, психологических,

педагогических «надстроек». И, наоборот, по целям, и особенно по способам их достижения можно составить представление об исходном «базисе».

Рассмотренные в предыдущих главах концепции личности также различаются прежде всего базисными установками и могут быть однозначно отнесены к той или другой части вышеназванной «фидеистской» дихотомии.

Наиболее удачная, на взгляд автора, типология психологических концепций с указанием на смысл их педагогических проекций представлена в таблице, разработанной С. Л. Братченко [21, 48]:

Базисная установка	Представление о природе человека	Смысл, цель профессиональной деятельности психолога, педагога	Основные теории
Неверие в человека	Человеческая природа изначально негативна	Исправление личности	Классический психоанализ, психодинамические теории
	Человеческая природа пассивно – нейтральна	Формирование личности	Бихевиоризм, социодинамические теории
Вера в человека	Человеческая природа амбивалентна	Помощь личности в свободном и ответственном выборе индивидуального пути развития	Экзистенциальный подход
	Человеческая природа изначально позитивна	Помощь личности в актуализации и саморазвитии	Гуманистический подход

В группе психолого-педагогических направлений, не доверяющих человеческой природе, наиболее радикальную позицию занимает классический психоанализ, в представлении которого

человеческая сущность зла и несовершенна. Человек изначально асоциален и деструктивен; движущей силой его поведения являются агрессивные и сексуальные инстинкты. Даже когнитивная активность индивида (восприятие, мышление, воображение и т. д.) обусловлена инстинктами. Если дать человеку возможность реализовать свой природный потенциал, то это неизбежно приведет к инцесту, убийству, разрушению (в том числе к саморазрушению).

Проблема психологов и педагогов, занимающих такую позицию, заключается в том, чтобы адаптировать человека к обществу, не превратив его при этом в невротика. Исходя из этого, педагогические системы, основанные на платформе психоанализа, видят смысл своей работы в исправлении деструктивной и аморальной сущности человека; в преобразовании эгоистических, низменных и агрессивных тенденций, в основном проявляющихся бессознательно, в социально полезные или, по меньшей мере, в социально приемлемые формы поведенческой активности.

Конечной целью психоаналитически ориентированной педагогической системы является «человек сублимированный», у которого без вреда для психики удалось обуздать «зверя Id»; которому помогли выбрать профессию, реализующую его иррациональные тенденции в социально санкционированных формах.

В целом, педагогические системы, построенные на фундаменте фрейдизма и неопрейдизма, рассматривают воспитательные воздействия, прежде всего, в качестве средств социализации личности и стабилизации непредсказуемых деструктивных личностных изменений.

Обратную позицию по отношению к пониманию человеческой сущности и, как следствие, к пониманию смысла и цели педагогической работы, занимают экзистенциальный и гуманистический подходы. Экзистенциально-гуманистические педаго-

гические системы ориентированы на создание условий, способствующих актуализации экзистенциальных ценностей личности и ее тенденций к позитивному саморазвитию.

Целью данных систем является свободное самостановление человека ответственного и интенционального (экзистенциальный вариант); человека самоактуализирующегося и полноценно-функционирующего (гуманистический вариант).

Бихевиоризм в ряду персонологических теорий, классифицированных по принципу «веры–неверия», занимает промежуточное положение между психоанализом и экзистенциально-гуманистическим подходом. С точки зрения данной концепции, человеческая сущность пассивно-нейтральна; ни негативного, ни позитивного личностного потенциала у человека изначально нет. Иными словами, в человеке вообще не содержится никакой внутренней личностной сущности; развитие индивидуума происходит исключительно за счет внешних формирующих факторов. Данная социодинамическая позиция, безусловно, относит бихевиоризм к лагерю «недоверяющих», поскольку не признает возможности личностного развития «изнутри», за счет источников, берущих начало во внутреннем мире индивида.

Педагогическая стратегия, построенная на бихевиористской основе, направлена на управление (манипулирование) поведением и сознанием личности со стороны различных воспитательных, образовательных, социальных систем. Причем, личность формируется по каким-либо заранее заданным критериям, стандартам, которые определяются так называемыми социальными заказами, общественными идеалами, а, точнее, правящей идеологией. Чем более авторитарна государственная идеология, тем более жесткие стандарты провозглашаются в педагогике. «В тоталитарном государстве не может не быть тоталитарной педагогики, нивелирующей личности «под одну гребенку», так как миллионами одинаковых по мыслям и действиям людей легче управлять. По сути, наш процесс воспитания есть насильствен-

ный акт унифицированного программирования личности ребенка согласно некоему эталону, который сконструировало общество» [8, 52].

Смысл воспитания, с позиции бихевиористских (пробихевиористских, марксистских, социодинамических, экстерналистских, инвайроменталистских и т. п.) педагогических систем заключается в формировании сущности человека и модификации его поведения внешними факторами. К ним относят среду (микро- и макро-социальное окружение) и целенаправленные формирующие влияния со стороны субъектов * педагогических отношений – учителей, воспитателей, психологов, родителей.

Воспитание как целенаправленное воздействие взрослого на ребенка считается в контексте бихевиористской педагогики главным фактором формирования личности последнего. Данное воздействие, как правило, облекается в форму различных технологий, техник, процедур, которые, несмотря на кажущееся многообразие, имеют в своей основе лишь разновидности реактивного и (или) оперантного обусловливания.

Конечным результатом бихевиористски ориентированной педагогики является «человек сформированный», в которого извне «вложена» желаемая социально-значимая сущность.

* Ребенок здесь рассматривается как объект этих влияний.

Традиционная отечественная педагогика в пространстве современных теорий личности

Люди уходят из школы с рядом знаний и навыков, но с таким тупым отношением и к делу своему и к жизни, с таким отсутствием всякой творческой силы и инициативы, что многие превращаются в бесцветных, вялых, тупых людей, выполняющих какую-то нужную социальную функцию, но безнадежно растерявших творческую инициативу и одушевленное отношение к своей деятельности.

(В. В. Зеньковский)

Методологическая основа педагогики советского периода определялась однозначно, ею являлся «марксизм-ленинизм в единстве его составных частей – диалектико-материалистической философии, экономического учения и научного коммунизма» [92, 10]. В российской педагогике текущего периода какого-либо единого определения методологической основы не существует. В современной отечественной литературе можно встретить утверждения, что в качестве методологического базиса педагогической науки выступают: деятельностный подход, личностно-деятельностный подход, теория интериоризации, экстерналистская концепция, материалистическая гносеология и т. п.; в последнее время все чаще в качестве методологической основы заявляются гуманистические концепции и личностно-ориентированный подход.

По всей видимости, методологический фундамент отечественной педагогики возможно достаточно точно определить, найдя ее место в ряду наиболее влиятельных в мировой психолого-педагогической науке концепций.

Влияние психоанализа и других направлений глубинного подхода (индивидуальная психология, аналитическая психология, трансактный анализ, неотрейдинг и пр.) становится замет-

ным в отечественной педагогике. В основном проникновение глубинных концепций в современную школу осуществляется через психологические службы. На данной основе построены некоторые виды коррекционной работы с учащимися, ряд направлений превентивной психологии, занимающейся профилактикой девиантного и делинквентного поведения несовершеннолетних, а также проективные психодиагностические методики, при помощи которых исследователи пытаются выяснить динамику личности испытуемого (как правило, без ведома самого испытуемого).

Основная задача данных видов работ заключается в исправлении негативной сущности ребенка, в превращении его (зачастую априорно признаваемого) деструктивного поведения в социально желательные, «хорошие» формы активности. В качестве примера можно привести популярное пособие [58], представляющее технологии «исправления», построенные в основном на глубинных теориях, в том числе, на положениях трансактного анализа Эрика Берна. Показательно название данной книги, говорящее само за себя: **«Эффективный учитель: книга о технологиях превращения детей в хороших учеников»** (Курсив мой – О. П.).

Вместе с тем, можно с уверенностью утверждать, что в целом психоаналитические теории, равно как и иные глубинные концепции, ни декларативно, ни реально не являлись и на сегодняшний день не являются теоретико-методологической основой отечественной педагогики.

Гуманистический подход все чаще провозглашается ведущей идеологией и методологической основой отечественной педагогики. Об этом свидетельствует различная психолого-педагогическая литература постсоветского периода (регламентирующие документы; монографии и иные теоретические труды; научно-методические и популярные издания; учебники и пособия; концепции и программы развития образовательных

учреждений и т. д.), где гуманизация объявлена приоритетной задачей, а в ряде публикаций – свершившимся фактом. Причем термины «гуманизация», «гуманистический подход», «гуманистическая психология (педагогика)» у разных авторов имеют разные значения.

Многие авторы под гуманизацией понимают гуманитаризацию содержания образования – расширение спектра гуманитарных предметов в учебных планах образовательных учреждений и увеличение количества часов на преподавание дисциплин данного цикла.

В ряде работ можно встретить утверждения, что гуманизация – это обеспечение дифференциации образования и индивидуального подхода к учащимся. Зачастую «гуманизация» используется как синоним «либерализации»: здесь гуманизация отождествляется с переходом на индирективные формы педагогических отношений.

Иногда термин «гуманизация» понимается как производное от понятия «гуманность», тогда гуманизация трактуется как человеколюбие, любовь к людям (к детям) и т. п.: «... гуманизм, прежде всего, означает человечность человека, любовь к людям..., мягкость в человеческих отношениях» [100, 253].

В одном из последних учебников по педагогике перечисляются требования, которые, по мнению его автора, должны обеспечить гуманизацию воспитательного процесса; среди них названы такие, как: «...предъявление воспитаннику посильных и разумно сформулированных требований; ... доведение до сознания воспитанника конкретных целей его воспитания; ненасильственное формирование требуемых качеств; отказ от телесных и других унижающих честь и достоинство личности наказаний» [95, 477]. Иными словами, если ребенка не бьют и не унижают, то это уже высшая степень гуманизации.

Встречаются и менее конкретные определения, например, в учебном пособии, посвященном основам педагогического мас-

терства, под гуманизацией понимается «ведущая направленность на цель», под которой имеется в виду, так называемая, всесторонне развитая личность, здесь же поясняется, что «гуманистическая направленность педагога выражается в его активной позиции» [90, 11–12]. Таким образом, любой педагог с активной позицией – «гуманистичен» по определению.

Безусловно, некоторые вышеназванные формулировки представляются педагогически значимыми и могут являться условиями для перехода образовательной системы с авторитарной основы на гуманистическую, но, тем не менее, прямого отношения к основным положениям гуманистического подхода они не имеют. Как отмечает А. Б. Орлов: «... действительная гуманизация школы не может быть сведена лишь к изменениям содержания образования и стиля педагогического общения. Школа, как и любое другое учебно-воспитательное заведение,... – это не только и не столько знания и отношения между людьми, сколько сами люди» [87, 145–146].

Подлинный смысл гуманизации определяется фундаментальными установками гуманистического подхода и достаточно полно раскрывается изначальным значением английского слова «human» – человеческий, свойственный человеку. Тенденции к позитивному самоизменению, личностному росту – изначально свойственны человеку. Гуманизация в педагогике (по меньшей мере, с точки зрения основоположников гуманистического подхода) – это обеспечение условий для полноценного личностного роста как ребенка, так и всех других участников педагогического взаимодействия; признание приоритетной ценностью уникальную и свободную (предполагающую личностный выбор и ответственность за него) самоактуализацию личности. По словам М. Н. Берулавы: «Гуманизация образования направлена на создание таких содержаний, форм и методов обучения и воспитания, которые обеспечивают эффективное развитие индивидуальности ребенка – его познавательных процессов, личностных

качеств, таких условий, при которых ребенок может и хочет учиться, лично заинтересован в том, чтобы воспринимать, а не отталкивать обучающие и воспитывающие воздействия» [13, 35].

Гуманизация в педагогике невозможна без отхода от такой традиционной для авторитарного образования ценности, как социализация человека в соответствии с требованиями и интересами общества, поскольку такой вид социализации ведет к блокированию индивидуального пути развития личности. Как справедливо заметил А. И. Герцен: «Подчинение личности обществу, народу, человечеству, идее – продолжение человеческих жертвоприношений» [35, 125].

Кроме того, в пространстве гуманистического и экзистенциального подходов отрицается смысловая корректность таких понятий, как «интересы общества», «потребности социума» и т. д. Интересы, потребности, идеалы могут быть присущи лишь конкретным людям, но не целому государству, нации и каким-либо социальным структурам, которые, по словам Н. А. Бердяева, не обладают экзистенциальным центром: «Никакие общности в объективном мире не могут быть признаны как личность» [10, 16]. За так называемые «интересы народа», «потребности общества», как правило, выдаются интересы и потребности отдельных людей, находящихся в этот момент у власти.

Авторитарная педагогика советского периода (не претерпевшая, на взгляд автора, к текущему периоду фундаментальных изменений), претендуя на «звание» гуманистической, всегда отдавала приоритет «интересам общества» перед интересами личности, лишая свободы личностного выбора не только учащихся, но и учителей. В уже цитируемом выше пособии однозначно заявлено: «Цели работы учителя определяются обществом, то есть учитель не свободен в выборе конечных результатов своего труда» [90, 7].

С позиции истинно гуманистического подхода «конечный результат» развития личности может выбрать и осуществить только сама личность; никто не имеет права вторгаться в пространство экзистенциальных проблем человека, навязывая ему извне какие-либо цели, ценности и идеалы.

Таким образом, ни по цели, ни по другим характеристикам традиционная отечественная педагогика не укладывается в пространство гуманистического подхода. Провозглашение гуманистических идей в качестве методологической основы отечественного образования является во многом декларативным актом; фактически, к реальному образовательному процессу современной российской школы гуманистический подход имеет еще меньшее отношение, чем подход глубинный.

К бихевиористскому подходу официальная отечественная психолого-педагогическая наука советского периода относилась крайне негативно. В большинстве учебников, словарей, в научной и учебной литературе бихевиоризм трактовался как реакционное (буржуазное, прагматическое, антигуманное и т. п.) направление, объясняющее процессы развития личности излишне механистически и упрощенно, сводящее проявления человеческой активности к совокупности реакций, лишенных внутреннего психического содержания. В ряде источников бихевиористски ориентированные подходы вообще объявляются псевдонаучными, с чем согласиться нельзя хотя бы из-за того факта, что идеи бихевиоризма, помимо педагогики и психологии, оказали сильное влияние на антропологию, философию, социологию; послужили источником создания такой науки, как кибернетика (заметим, что и кибернетика в относительно недавнем прошлом объявлялась в нашей стране крайне реакционной псевдонаукой).

Парадоксально то, что, критикуя бихевиоризм, советская психолого-педагогическая наука в своей методологической основе наиболее близка именно к этому подходу (зачастую в наиболее радикальном его варианте). К примеру, понятие «лич-

ность» трактуется в отечественных философских и психолого-педагогических источниках советского периода с точки зрения исключительно социодинамического (пробихевиористского) подхода: «Личность – это совокупность социальных свойств, приобретенных... в результате воздействия окружающей среды на ребенка, под регулирующим влиянием обучения и воспитания. Воспитанию принадлежит решающая роль в формировании личности человека» [16, 304]; «Личность – это человеческий индивид как субъект социальных отношений» [92, 61] и т. д.

А. Н. Леонтьев определял личность как «Особое качество, которое приобретает индивидом в обществе, в целокупности отношений, в которые индивид вовлекается» [66, 385]. Л. И. Божович, рассматривая психологические закономерности формирования личности в онтогенезе, сформулировала следующее определение: «Личность – это человек, который достиг определенного, достаточно высокого уровня своего психического развития. Психическое развитие ребенка, формирование его личности может быть понято лишь в рамках его социализации, то есть усвоения им продуктов накопленного людьми социального опыта» [15, 56–57].

Подобные определения личности, встречающиеся в большинстве психолого-педагогических работ советского периода, являются основой для утверждения приоритета формирующих воздействий в педагогике; а, по словам А. Б. Орлова, они вообще «...лишают права считаться личностью подавляющее большинство взрослых, не говоря уже о детях» [88, 46].

Если обратиться к основным источникам и факторам развития личности, то, с точки зрения советской педагогики, все они находятся исключительно во внешней среде. Сама личность не имеет внутренних источников и механизмов развития; таким образом, личностная реализация предполагается только за счет внешних факторов.

В качестве примера рассмотрим фрагмент параграфа «Основные факторы развития личности» из учебника «Педагогика» под редакцией Ю. К. Бабанского, который на сегодняшний день остается базовым источником, используемым для профессионального становления будущего педагога во многих ВУЗах: «...факторами развития человека считают наследственность, среду и воспитание», здесь же оговаривается, что «не допускается преувеличение роли наследственности в развитии личности». По наследству может передаваться только «анатомо-физиологическое строение человеческого организма, цвет кожи, глаз, волос, телосложение, особенности нервной системы». Главным же фактором, определяющим личностную сущность, «является воспитание, которое обеспечивает целенаправленное, сознательно организуемое влияние воспитателей на воспитуемых» [92, 16].

Таким образом, самой личности как субъекта и автора собственной жизни среди названных факторов нет. Исходя из этой логики, можно сделать вывод, что сама личность к процессу собственного становления никакого отношения не имеет; она не причастна к собственному личностному росту. Речь идет только о «формировании» путем внешних воздействий.

Данный подход полностью совпадает с бихевиористской концепцией и удачно совмещается с (уже упомянутым нами на с. 14) главным тезисом бихевиористской педагогики, провозглашенным Уотсоном. Сопоставим тезис Уотсона с утверждением адепта большевистской педагогики А. С. Макаренко: «Я уверен в совершенно беспредельном могуществе воспитательного воздействия. Я уверен, что если человек плох, то в этом исключительно виноваты воспитатели. Если человек хорош, то этим он тоже обязан воспитанию» [72, 363]. Иными словами, сам человек не несет ответственности за свою судьбу, что является бихевиористским постулатом.

Тот факт, что в современный период отечественная педагогическая наука не претерпела принципиальных изменений и остается на советской, пробихевиористской основе, доказывает анализ последних научных и учебных изданий. В качестве примера приведем цитату из учебника «Педагогика», изданного в 1996 году: «Личность ... – социальная характеристика человека, указывающая на те его качества, которые формируются под влиянием общественных отношений. Как личность человек формируется в социальной системе путем целенаправленного и продуманного воспитания» [95, 87].

Такие основополагающие научные утверждения предполагают жесткую и директивную педагогическую практику: за человека определяют цель его развития, за него составляют, «продумывают» план осуществления данного процесса.

В конечном итоге человека (ребенка) принуждают полностью отказаться от собственного, индивидуального пути развития, от становления своей уникальной и неповторимой сущности и принять пути личностного «формирования», а также ценности и нормы, навязанные извне, как со стороны управляющих макросоциальных структур (определяющих социальный заказ), так и со стороны педагогических систем (данный заказ исполняющих).

В практике современных отечественных школ реализуется, в основном, именно директивный тип обучения, основанный на подчинении всех участников образовательного процесса единым внешним стандартам, формирующим личность по каким-либо заранее определенным критериям, что ведет к потере свободы личностного выбора и к блокированию индивидуального пути развития. Учащиеся представляются «объектом» внешнего образовательного и воспитательного воздействия, которое, как правило, ограничивает свои задачи развитием познавательной сферы. Существующая форма обучения не уделяет достаточного внимания становлению эмоциональных и духовных качеств

личности, практически полностью исключает экзистенциальные проблемы и проблемы бессознательного.

То, что отечественное образование имеет пробихевиористскую основу подтверждается и тем фактом, что его функционирование обеспечивается исключительно внешними стимулами или, используя терминологию Б. Ф. Скиннера, оперантным обусловливанием (системой подкреплений). Примером здесь может служить система поощрений и наказаний (по Скиннеру, позитивные и отвращающие подкрепители). Сравним определения терминов «поощрение» и «наказание» в базовых отечественных учебниках педагогики с трактовкой «главного авторитета» радикального бихевиоризма Б. Ф. Скиннера.

В отечественном варианте поощрение трактуется как «способ выражения общественной положительной оценки поведения и деятельности отдельного учащегося или коллектива» [92, 119], причем «самый главный эффект от поощрения – возникновение острого желания вести себя так и действовать таким образом, чтобы испытывать это состояние психического комфорта как можно чаще» [100, 280].

Трактовка Скиннера: «Если стимульные события, следующие за каким-либо оперантом (поведенческим актом – О. П.), физически или социально благоприятны для организма, то вероятность повторения операнта в будущем усиливается... Положительное подкрепление поведения усиливает тенденцию организма повторять данные образцы оперантной реакции все чаще» [177, 27–28].

В вышеупомянутом учебнике «Педагогика» термину «наказание» дается следующее определение: «Наказание – это такое воздействие на личность школьника, которое выражает осуждение действий и поступков, противоречащих нормам поведения и принуждает учащихся неуклонно следовать им. Наказание корректирует поведение ребенка, ... вызывает чувство неудовлетворенности, дискомфорта» [92, 120]. В учебнике «Психология

и педагогика» читаем: «Наказание корректирует поведение воспитанника... порождает потребность изменить свое поведение, а при планировании будущей деятельности – чувство опасения пережить еще раз комплекс неприятных чувств» [100, 281].

Трактовка Скиннера: «Наказание можно характеризовать как негативный (отвращающий) стимул, следующий за нежелательным оперантом организма... Отвращающее подкрепление уменьшает вероятность повторения данного операнта в будущем поведении, или же полностью его пресекает» [177, 31].

Сравнение вышеназванных трактовок дает основание сделать вывод, что они если и не идентичны, то во многом схожи.

Реализация оперантного научения как животного, так и человека в бихевиористической теории Скиннера может быть успешно обеспечена лишь при помощи системы позитивных и отвращающих подкрепителей (поощрения и наказания), причем позитивный подкрепитель, по его мнению, намного эффективнее, поскольку более точно корректирует поведение; в то время как «наказание информирует о том, чего не надо делать, но не сообщает, что делать» [Цит. по 133, вып 3, 60].

В традиционной отечественной педагогике, как и в бихевиоризме, поощрение и наказание признаются главными стимулами формирующего воздействия*. В то же время данные исследований, в том числе проведенных автором настоящей работы, позволяют предположить, что традиционная отечественная практика школьного образования, за некоторыми исключениями, существует в большей степени за счет системы наказаний. Так, анкетирование, проведенное среди учащихся начального

* В ряде работ [88], [91], [96] в качестве вспомогательного стимула называется соревнование; кроме того, в учебнике «Педагогика» приводится «субъективно-прагматический метод стимулирования деятельности и поведения воспитанников, который основывается на создании условий, когда быть невоспитанным, необразованным, нарушать дисциплину и общественный порядок становится невыгодно, экономически накладно» [91, 564–565]. Однако данные стимулы также основаны на природе оперантного обусловливания.

звена ряда общеобразовательных школ г. Иркутска, показало, что почти абсолютное большинство детей побуждается к учебной деятельности стремлением избежать наказания («отвращающих стимулов»). Из 260 учеников, на вопрос «Перестал(а) бы ты учиться, если бы знал(а), что тебя никто за это не будет наказывать?», 94, 2 % (!) ответили положительно.

Берреса Фредерика Скиннера ни в коей мере нельзя «заподозрить» в приверженности к гуманистической концепции, однако он утверждал: «В свете современных знаний школьная система должна считаться провалившейся, если она может заставить детей учиться только путем угроз» [Цит. по 133, вып. 3, 66].

Наиболее распространенным видом подкрепления в отечественной практике образования является оценка (отметка). Оценка может быть как позитивным подкрепителем, так и отвращающим; при этом она играет роль вторичного подкрепителя, так как сама по себе нейтральна, но способна трансформироваться в конкретные подкрепляющие воздействия.

Поощрение и наказание (и прежде всего отметка как их количественное выражение) становятся основным (если не единственным) активатором познавательной деятельности учащихся именно в пробихевиористской педагогике. В то же время в образовательных системах, построенных на гуманистической основе, внешнее подкрепление не является «несущей конструкцией» в структуре их функционирования, поскольку здесь в качестве главного механизма развития выступает внутреннее стремление личности к росту и самоактуализации, не нуждающееся в постоянном внешнем стимулировании и оценивании.

Если в каком-либо учебном учреждении отменить практику поощрений и наказаний (в том числе отметки), и образовательный процесс при этом не рухнет, то данное учреждение имеет, если не безусловно гуманистическую основу, то по меньшей мере не бихевиористскую.

С позиции гуманистического подхода, превалирующая сегодня в школах система внешнего оценивания играет достаточно негативную в плане личностного роста роль, так как систематически, на протяжении многих лет обучения, прививает учащимся экстернальный локус контроля. Он, в свою очередь, формирует у ребенка зависимость, конформность, неуверенность в себе и в конечном итоге является препятствием для полноценной самоактуализации. Трудности обучения у учащихся обусловлены зачастую не столько проблемами их умственного развития, сколько негативной самооценкой собственных способностей, сформированной взрослыми. Нередко ребенок становится неуспешным в обучении только по одной причине: его «назначают» двоечником. В ряде случаев экстернальный локус контроля может привести к разрушению психического здоровья ребенка, к невротизации его личности.

Основные положения традиционной отечественной педагогики сходны не только с теорией Б. Ф. Скиннера, но и с рядом иных бихевиористских концепций. К примеру, обучение в отечественной дидактике рассматривается как фактор комплексного воздействия на развитие (формирование) личности учащегося; кроме собственно образовательной функции процесса обучения (усвоение научных знаний, формирование специальных и общенаучных умений и навыков) выделяются воспитательная и развивающая функции. Утверждается, что наряду с образованием процесс обучения воспитывает определенные личностные качества ребенка, формируя «способы соответствующего поведения и деятельности...» [92, 343], а также развивает его психические процессы, «двигательную, интеллектуальную, волевую, эмоциональную, мотивационную сферы» [Там же, 344].

Некоторое воспитательное и развивающее воздействие на личность учащегося процесс обучения оказать, безусловно, способен; в то же время конкретное содержание происходящих изменений учитель, как правило, определить не может, реальными

критериями результативности воспитательных и развивающих влияний он не располагает.

Например, в теоретических и учебно-методических источниках по общей дидактике утверждается, что математика (история, иностранный язык) развивает память (мышление, воображение), но какие именно позитивные изменения в структуре данного психического процесса происходят, каков механизм этих изменений, каковы средства их диагностики не указывается. Иными словами, учителю предписывается посредством своего предмета развивать и воспитывать у учащегося «то, не знаю что».

Это совпадает, на взгляд автора, с теорией латентного обучения Э. Толмена (рассмотренной в I главе настоящего пособия), где предполагается, что какая-либо сумма стимулов идущих извне, формирует в мозгу у индивида нечто (в терминологии Э. Толмена – когнитивные карты), дающее ему возможность экстраполировать полученный опыт на иные ситуации, самостоятельно осваивать новые способы поведения и деятельности в изменяющихся условиях. При этом, механизмы формирования когнитивных карт и их структуры не изучаются.

Пробихевиористская стратегия традиционной отечественной педагогики отражается и в ее категориальном аппарате; к примеру, в современном тезаурусе широко используется такое понятие, как «формирование личности», в то время как понятия «становление», «развитие» (особенно «саморазвитие») менее популярны.

Рассмотрим изначальный смысл данного понятия: «формирование» – процесс воздействия на форму с целью ее изменения; форма (от лат. *forma* – наружный вид, внешнее выражение) – это внешнее выражение какого-либо содержания; у человека таковым является его поведенческая активность. Таким образом, под формированием личности понимается изменение ее внутреннего содержания путем воздействия на ее поведение

(behaviour), что и соответствует классическим бихевиористским канонам. Подтверждается это и тем, что основным критерием, определяющим уровень личностной зрелости («воспитанности») ребенка, является не оценивание качеств, относящихся к его внутреннему миру (интенциональность, аутентичность, креативность, духовность и т. д.), а оценка за поведение.

Традиционная отечественная педагогика, конечно, не является бихевиоризмом в «чистом виде», однако по своей философско-методологической основе она наиболее близка именно к этому направлению. Не случайно в одной работе, посвященной теоретико-методологическим вопросам, указывалось, что фундаментальная проблема отечественной психолого-педагогической науки заключается в том, чтобы найти «... путь к построению теории личности, которая по всем позициям могла бы противостоять концепциям личности, принятым в психоаналитической традиции, «гуманистической психологии»*, экзистенциализме, его персонологическом варианте и других теоретических конструкциях западной психологии» [94, 255]. О необходимости противостояния бихевиористскому подходу здесь не говорится.

* В советских изданиях названия гуманистически ориентированных подходов или заключались в кавычки, как в данном случае, или же сопровождались принижающим добавлением «так называемые».

Личностно-центрированный подход в педагогике как альтернатива социодинамической парадигме

Личность человека есть ценность более высокая, чем общество, нация, государство. Человек имеет право и обязанность защищать свою духовную свободу.

(Н. А. Бердяев)

Решить проблему гуманизации современного образования возможно при условии его перехода с социодинамической, авторитарной основы на личностно-центрированную, индирективную основу, обеспечивающую «Человеку развивающемуся» помощь и ответственную свободу в осуществлении его самоактуализации.

В настоящее время в отечественной психолого-педагогической науке получили распространение (зачастую становясь расхожими) термины «личностно-ориентированная педагогика», «личностно-ориентированное обучение», «личностно-ориентированное воспитание» и т. п. При этом, как и в случае с термином «гуманизация», в названные понятия вкладываются абсолютно различные смыслы. Наиболее употребительное толкование (и, на взгляд автора, наиболее далекое от истины) заключается в том, что личностно-ориентированный подход в педагогике – это еще более индивидуализированное и «прицельно-направленное» воздействие взрослого на личность ребенка, чем в случае дифференцированного подхода.

Зачастую личностно-ориентированное обучение трактуется как дифференциация учебного процесса по разным уровням трудности; в соответствии с чем производится деление учащихся на классы «одаренных», «средних», «нуждающихся в коррекции (выравнивании, компенсации)» и т. д.

Кроме того, под личностно-ориентированным обучением понимается полифуркация учебных планов образовательного

учреждения по различным уклонам и направлениям: гуманитарным, естественным, физико-математическим и др.

В большинстве случаев авторы используют такие термины, имея в виду гуманистический контекст, однако само определение «лично-ориентированный...» не гарантирует гуманистического содержания.

Следует признать, что даже наиболее авторитарные педагогические системы являются лично-ориентированными, поскольку в той или иной степени ориентированы именно на личность как на предмет своего воздействия. Как отмечает И. С. Якиманская: «... традиционная педагогика в качестве своей приоритетной задачи всегда выдвигала как цель развитие личности и в этом смысле была лично-ориентированной» [165, 16].

Такое смешение понятий произошло, по всей видимости, из-за изначально неточного перевода (если не сказать – неточного понимания) англоязычного варианта названия гуманистического подхода – «person-centered-approach», введенного в психолого-педагогическую науку представителями данного направления и, прежде всего, К. Р. Роджерсом.

Словосочетание «person-centered-approach»^{*} переводится как «лично-центрированный подход», но не как «лично-ориентированный».

Данное название аналогично по смыслу термину «гуманистический»: человек является центром собственного личностного развития; он центр, в котором сосредоточены источники его роста, механизмы самоусиления.

Лично-центрированный подход пришел в педагогику из психотерапии, вследствие чего некоторые педагоги, а зачастую и работающие в образовании психологи, относятся к этому понятию как к агенту совершенно иной профессиональной области. Однако с позиции гуманистической концепции принци-

^{*} В ряде англоязычных источников лично-центрированный подход обозначается аббревиатурой PCA.

пиальной разницы между целью психотерапии и целью педагогики не существует. Это можно подтвердить, обратившись к исходному смыслу термина «психотерапия» (греч. *psyche* – душа + греч. *therapeia* – забота, уход). Целью гуманистически ориентированных (личностно-центрированных) психотерапевтических и педагогических систем является не прямое исправление нежелательных качеств человека (клиента, воспитанника, учащегося) и формирование качеств желательных, не модификация его поведения, а создание условий, при которых человек может освободить внутренний механизм самоизменений, ведущих к здоровому личностному росту и реализовать тем самым свой природный потенциал, направленный на самоактуализацию.

С точки зрения гуманистической концепции, ситуация, возникающая в пространстве традиционной директивной психотерапии, алогична: человек, имеющий какие-либо субъективно переживаемые проблемы, осложняющие ему жизнь, обращается к психотерапевту (который еще недавно не подозревал о существовании этого человека) за советами и рекомендациями, касающимися его собственного внутреннего мира. При этом ожидается, что психотерапевт «выпишет» своему клиенту «правильные» рецепты поведения или решит за него личностные проблемы.

Согласно личностно-центрированной терапии (терапии, центрированной на клиенте), только сам человек является главным экспертом по отношению к своим «феноменологическим глубинам» и ведущим участником терапевтического процесса. Максимум, что может сделать терапевт – это помочь клиенту стать действующим центром изменения самого себя в сторону оздоровления.

По аналогичным принципам строится и процесс образования, центрированного на учащемся: даже талантливый педагог не может быть творцом личности ребенка, точно представляющим конечный результат своей работы. Максимум, что может

сделать педагог – это помочь ребенку в его самостановлении, обеспечивая достаточные условия, способствующие полноценному личностному росту. Как отмечают В. П. Зинченко и Е. Б. Моргунов: «Не надо формировать, а тем более «формовать» соответствующего человека. Ему надо лишь помочь (или хотя бы не мешать) стать самим собой. В этом, по-видимому, заключена подлинная философия культурной педагогики, которая должна быть педагогией не ответного, а ответственного действия» [53, 251].

Таким образом, педагог в личностно-центрированной педагогике (как и терапевт в личностно центрированной психотерапии) играет роль фасилитатора, помогающего индивиду найти, принять и осуществить самого себя.

Важнейшим элементом в пространстве личностно-центрированного образования являются диалогические субъект-субъектные взаимоотношения между взрослым (субъектом фасилитации) и ребенком (субъектом самоактуализации). Разнообразные педагогические техники, дидактические и воспитательные методики, равно как и содержательные компоненты учебных дисциплин, всегда вторичны по отношению к взаимодействующим личностям. В этой связи, для личностного роста ребенка во многом безразлична не только специфика предмета, преподаваемого учителем, но и степень владения его содержанием. По словам К. Р. Роджерса: «Помочь людям быть личностями – это значительно важнее, чем помочь им стать математиками или знатоками французского языка» [172, 207].

Обучение индивида может длиться годами, не оказывая существенного влияния на его личностный рост; в то время как значительное продвижение в личностном росте может произойти за несколько минут от случайного разговора, от прочитанной книги, от «экзистенциального резонанса» в феноменальном поле, вызванного встречей с внутренним миром другого человека.

В соответствии с этим личностно-центрированный подход не может быть технологичным. Попытки разработать такие технологии, обосновать их целесообразность всегда приводят к созданию прескриптивной педагогики.

В технической литературе технология трактуется как наука или совокупность сведений о различных способах обработки сырья, полуфабрикатов, материала; описание этих способов в виде четко определенных инструкций, графиков, чертежей. Причем в производстве такой термин правомерен, так как предметом технологического воздействия является неживой материал, не обладающий способностью к конструктивному самоизменению.

В авторитарную педагогику термин «технология» пришел не случайно, поскольку здесь человек как предмет педагогических воздействий рассматривается именно в качестве «сырья», материала, не содержащего внутренних источников саморазвития и изначально не признаваемого как личность. Об этом достаточно прямо заявлялось и зачастую заявляется сегодня в отечественной психолого-педагогической литературе: «Особенность труда учителя состоит в том, что объектом и предметом его является уникальный по своей ценности материал – человек» [90, 8].

Из данного «материала» авторитарная педагогика и стремится (по выражению А. Б. Орлова) «выделать» личность с наперед заданными свойствами, по спроектированному образцу, при помощи жестко определенных и поэтапно расписанных технологических процедур.

При этом за рамки технологии выводятся не только индивидуальность учащегося, его собственные цели, ценности, экзистенциальные проблемы, но и индивидуальность педагога. В качестве подтверждения назовем основные признаки педагогической технологии, обобщенные в работе Н. В. Борисовой [18, 10–11]:

- детальное описание образовательных целей;
- поэтапное описание (проектирование) способов достижения заданных результатов и целей;
- системное использование обратной связи с целью корректировки и оценки эффективности образовательного процесса;
- гарантированность достигаемых результатов;
- воспроизводимость процесса вне зависимости от мастерства педагога;
- оптимальное использование затрачиваемых ресурсов и усилий.

Личностно-центрированный подход отрицает позицию «инженерной» педагогики по всем вышеназванным признакам; таким образом, в пространстве гуманистических концепций сам термин «педагогическая технология» представляется неприемлемым.

Изучение работ, относящихся к экзистенциально-гуманистической философии, психологии, педагогике ([9], [10], [23], [44], [45], [51], [138], [167] и др.), позволяет предположить, что личностное развитие человека осуществляется, по меньшей мере, на трех взаимосвязанных уровнях, которые можно представить в виде схемы (рис. 10), отметив, что она столь же условна, как и все другие, приведенные в настоящей работе.

Экзистенциальный уровень – это базальная основа, на которой строится внутренний мир человека. Этот уровень определяет гармонию психического состояния индивидуума. Здесь развивается смысловое содержание всей человеческой жизни; решаются сущностные (экзистенциальные) проблемы.

На психическом уровне происходит развитие познавательных процессов (восприятие, внимание, память, мышление, воображение, речь), способностей, иных индивидуально-психологических особенностей личности.

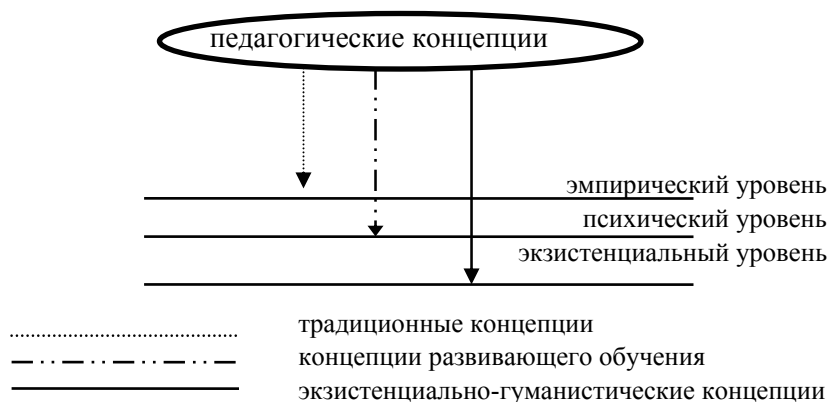


Рис. 10

Эмпирический уровень – это уровень развития качеств, входящих в область социального опыта индивида; здесь развивается система знаний, умений, навыков; происходит социализация и профессионализация (как правило, с позиции максимальной общественной значимости).

Традиционный подход ориентирован в основном на развитие эмпирического (информационного) уровня, уделяет меньшее внимание психическому и не признает существование экзистенциального. «Хороший ребенок» в понимании традиционной прескриптивной педагогики – это учащийся, знания, умения и навыки которого полностью соответствуют существующим стандартам, а поведение – заданным социальным нормам. Такой подход характерен не только для отечественного образования – это проблема общечеловеческого масштаба. К. Р. Роджерс, выступая перед американскими учителями, сказал: «Все мы прекрасно понимаем, что одна из трагедий существующей системы обучения состоит в том, что в ней признается в качестве основного только интеллектуальное развитие» [103, 24].

Педагогические системы, определяющие в качестве приоритета второй уровень, рассматривают содержание образования не столько в качестве цели, сколько в качестве средства психического развития ребенка. В отечественной педагогике к системам развивающего обучения относятся концепции В. В. Давыдова, Л. В. Занкова, Д. Б. Эльконина и других авторов. Однако и теории развивающего обучения, которые значительно более глубоко, чем традиционные образовательные системы, рассматривают проблемы личностного становления, не включают в пространство своего изучения экзистенциальные феномены.

Таким образом, в качестве предмета как традиционных, так и инновационных (развивающих) педагогических систем выступают не глубинная сущность человека, а более или менее поверхностные «надстройки». Хотя, по словам В. В. Зеньковского: «Личность всегда глубже своего эмпирического выражения, ее жизнь есть непрерывное движение вперед, непрерывное искание смысла, более полного и адекватного своего выражения... Человек и глубже и богаче своей эмпирической поверхности; из глубины души его поднимаются все новые и новые движения, новые силы, новые установки – и все это заключено в границе данной индивидуальности, носит на себе ее печать» [93, 171].

Об этом же пишет и Н. А. Бердяев: «Необходимо различать в человеке глубинное и поверхностное «Я». Поверхностное «Я» человека очень социализированное, рациональное, не есть личность в человеке, оно может быть даже искажением образа человека, закрытием его личности» [10, 15].

Традиционная отечественная педагогика, в том числе и новейшая, как правило, отрицает существование экзистенциального ядра личности как основы его саморазвития, нивелирует экзистенциальные ценности. В авторитарной модели большая часть учебно-воспитательного содержания для учащегося бес-

смысленна; она не имеет для него индивидуального личностного значения.

Более того, самостоятельные попытки ребенка найти смысл в этом содержании, соотнести его с собственными сущностными смыслами, часто объявляются утилитарно-прагматическими тенденциями и пресекаются со всей «педагогической решительностью».

К примеру, в учебнике «Педагогика» стремление детей к поиску смысла критикуется как «субъективно-прагматический» феномен сегодняшнего времени: «Научные исследования и практика подтверждают, что отличительная черта нынешних подрастающих поколений – ярко выраженное деловое (прагматическое), потребительское отношение к жизни, вытекающее из него избирательное отношение к воспитанию, его ценностям. Что мне даст воспитание, зачем оно нужно, когда понадобится... – вот вопросы, которые задают себе и друг другу ребята уже в средних классах, и в зависимости от ответов на них строят свое отношение к воспитанию» [95, 556].

Традиционная педагогика строит процесс обучения и воспитания на основе всевозможных образовательных технологий, инновационных концепций, дидактических теорий и т. п.; однако в большинстве случаев реальным «фундаментом», над которым пытаются возвести ту или иную систему обучения или воспитания оказывается экзистенциальный вакуум. В этом, на взгляд автора, заключается причина большинства провалов и неудач современного образования.

Личностно-центрированное обучение не отрицает важность развития эмпирического (информативного) уровня личности, но не считает его приоритетной ценностью. Принципиальное отличие такого подхода заключается в том, что личность осуществляет свой рост от экзистенциального фундамента к последующим уровням, «само же преподавание в таком случае выступает не как трансляция информации, а как фасилитация

осмысленного учения» [13, 32]. Знания у учащихся появляются в результате ответов на собственные, а не чужие, заданные кем-то вопросы – «потому это всегда знания индивидуальные, «личные», которые являются наиболее глубокими, прочными и наиболее ценными для самого человека» [23].

Личностно-центрированный подход в обучении основан на идее, что образование личности – это процесс, инициируемый самой личностью, поскольку в ней изначально заложено стремление к самоактуализации. Педагогическая деятельность, построенная на основе данного подхода, является индирективной и во многом стохастической, так как нельзя заранее предположить, какой путь развития выберет тот или иной индивид. При такой организации педагогического процесса становление личности происходит как самоопределение в образовательном поле при сохранении различных степеней свободы. В этих условиях не образование формирует личность: образование как подсистема личности развивается вместе с личностью.

Личностно-центрированный подход заставляет изменить традиционное педагогическое мировоззрение: главным действующим лицом в образовательном процессе становится личность учащегося как уникальная целостная гуманитарная система [45], способная обучаться сама, ориентируясь на собственные смыслы, чувства, интересы, потребности, возможности. Отсюда, образование – это не процесс усвоения знаний, умений и навыков, а изменение внутреннего эмоционально-когнитивного опыта учащегося, связанного со всей его неповторимой индивидуальностью. «Личность не растворима в обстоятельствах, не является их простым следствием. У личности наличествуют собственные константы – устойчивая духовная структура, уровень ее развития. В них причина того, что сама личность задает и уровень и характер собственного становления» [59, 37–38].

В то же время гуманистическая концепция не отрицает роль и значение социальных факторов, поскольку ее цель за-

ключается в фасилитации личностного роста не в изоляции от внешнего мира, не в обстановке социальной депривации, а в условиях конкретной микро- и макросреды. Социальные факторы, безусловно, влияют на самоактуализацию личности; они способны в значительной степени содействовать, или же в некоторых случаях препятствовать этому процессу, однако не могут играть роль решающего фактора, в частности, по данным американского исследователя А. Урбанского «школа занимает пятое место в ряду факторов, влияющих на становление личности» [Цит. по 45, 123].

Обобщая сказанное, можно сделать вывод, что личностно-центрированный подход в образовании – это гуманистически ориентированная психолого-педагогическая концепция, рассматривающая человеческую личность как саморазвивающуюся гуманитарную систему; отрицающая целесообразность и правомерность навязывания ей извне цели и путей развития; безусловно признающая за развивающейся личностью ответственную свободу жизненного самоопределения; реализующаяся на основе равноправных и диалогических межличностных взаимоотношений.

Личностно-центрированное образование основывается на ряде принципов, представленных и обоснованных в работах отечественных представителей гуманистической психолого-педагогической науки: С. Л. Братченко [23], Э. Н. Гусинский [45], А. Б. Орлов [87]. Наиболее значимыми принципами, по мнению автора, являются следующие:

– принцип паритета – это принцип, утверждающий равноправие взрослого и ребенка в учебном процессе при существующем различии в их функциональной нагрузке. «Мир детства и мир взрослости – совершенно равноправные части (моменты, аспекты) мира человека, их «достоинства» и «недостатки» гармонично дополняют друг друга» [87, 107]. Принцип паритета выступает не только в аксиологическом контексте, признавая

одинаково ценными как личность ребенка, так и личность взрослого, но и предполагает возможность определенного функционального перераспределения: учитель (субъект фасилитации) в ряде ситуаций может оказаться в роли субъекта актуализации, в то время как функции фасилитатора оказываются у учащегося. Такой принцип обеспечивает эффективное развитие и личностный рост всех участников образовательного взаимодействия;

- принцип диалогизма – это принцип, вытекающий из принципа паритета. Диалог здесь трактуется не в обыденном понимании (как разговор между двумя людьми), а в исходном (греч. *dia* – сквозь + *logos* – слово, учение, отношение) – симметричные, равнозначные межличностные отношения, утверждающие право каждого быть понятым и понимать другого; право на взаимопринятие и взаимоуважение;

- принцип индирективности – исходя из данного принципа, взрослые участники межличностных отношений не должны навязывать детям в качестве образца собственные представления об истине, смыслах, ценностях и т. д. ни на каких основаниях (жизненный опыт, образовательный уровень, социальный статус и пр.). В целом, принцип индирективности утверждает право человека на самостоятельный выбор целей, смыслов, ценностей;

- принцип индетерминизма – противостоит принципам социального и (или) биологического пандетерминизма, которые провозглашают фатальную зависимость личностного развития от социальных или же наследственно-биологических факторов. Данный принцип (как и принцип индирективности) утверждает ответственную свободу человека и его право на авторство своей жизни;

- принципы неопределенности – в их пространстве личность выступает как самоорганизующаяся и саморазвивающаяся

гуманитарная система, стохастически взаимодействующая с миром. Исходя из чего [45]:

- момент зарождения гуманитарной системы и ее начальные параметры не могут быть определены однозначно (в психолого-педагогическом контексте этот принцип противостоит многочисленным социодинамическим положениям, считающим возможным точно указать момент перехода ребенка из состояния «еще не личность» в состояние «уже личность»);
- ни к какому моменту времени гуманитарная система не может считаться завершенной (актуальное состояние человеческой личности не может быть признано конечным результатом ее становления);
- подсистемный состав и внешние связи гуманитарных систем не могут быть определены однозначно (что подчеркивает большую условность различных теорий личности и схем, характеризующих ее структуру);
- пути внутреннего преобразования информации в гуманитарной системе не могут быть прослежены;
- результаты отдельных воздействий не могут быть вычленены в наличном состоянии гуманитарной системы;
- самосознание гуманитарной системы не может быть полным;
- описание состояния гуманитарной системы не может быть адекватно осуществлено на ее собственном языке, сложившемся к данному моменту;
- внешнее описание гуманитарной системы не может быть вполне адекватным (в том числе не представляется возможным построение полной и точной психологической и педагогической характеристики личности на каких-либо «научно-объективных» основаниях: психоаналитические методы, различные психодиагностические исследования и т. д.).

Названные принципы не являются полным перечнем всех исходных положений, на которых основывается личностно-центрированная педагогика, однако позволяют с большой степенью точности различать ее среди множества появившихся сегодня (в том числе и в отечественном образовании) квазигуманистических направлений.

В образовательной практике личностно-центрированный подход представлен достаточно широким спектром педагогических систем, в той или иной степени отвечающих гуманистическим критериям. К их непосредственным истокам можно отнести:

- концепцию американского философа и педагога Джона Дьюи, который одним из первых выступил за переориентацию школьного образования с бессмысленных для ребенка наукообразных догм на реальную жизнь и явился прямым предшественником личностно-центрированного подхода в педагогике: «...мы должны стать на место ребенка и исходить из него. Не программа, а он должен определять как качество, так и количество обучения» [49, 8];

- идеи свободного воспитания Льва Николаевича Толстого, реализованные им в школе для крестьянских детей и на столетия предвосхитившие многие положения гуманистической психолого-педагогической науки: «Воспитание как умышленное формирование людей по известным образцам не плодотворно, не законно и не возможно» [127, 210];

- систему итальянского педагога и врача Марии Монтессори, которая, опираясь на теорию спонтанного развития ребенка, перенесла акцент с преподавания и воспитания, где ведущая активность принадлежит учителю, на учение и естественное саморазвитие с приоритетом активности детей;

- подход французского педагога Селестена Френе, приблизившегося в своей теории и практике к идее фасилитации: «ре-

бенок сам строит свою личность, а мы ему в этом помогаем» [147, 39];

– уникальную школу «Саммерхилл», созданную выдающимся английским педагогом Александром Сазерлендом Ниллом, который в качестве манифеста своей педагогической концепции выдвинул тезис: «Нужно школу приспособить к детям, а не детей к школе» [43, 204]. В школе Нилла не только отсутствовали какие-либо наказания для детей, но и не было самого понятия «дисциплина». Любые попытки установить дисциплину, по мнению А. Нилла, сохраняют традиции унижения ребенка, ограничивают его эмоциональную жизнь, его творческие стремления, «... тренируют ребенка в послушании любым диктаторам и начальникам в его жизни» [Там же, 205]. Вся система образования в школе «Саммерхилл» строилась исключительно на свободе и творчестве ребенка [81].

В современной психолого-педагогической науке личностно-центрированный подход представлен (кроме концепций, уже рассмотренных в III главе настоящего пособия) концепциями Байярдов [3], Снайдеров [120], Т. Гордона [37] и др. Несомненный интерес представляют работы Г. Лэндрета [71], В. Сатир [115], В. А. Сухомлинского [123], Ш. А. Амонашвили и многих других.

Существуют и менее персонифицированные личностно-центрированные педагогические системы, различные по содержанию и организационной структуре, но сходные во взгляде на личность как на неповторимую уникальную целостность, изначально ориентированную на самоактуализацию. К таким системам, к примеру, можно отнести образовательные модели «Дальтон план» и «Йена план».

Модель Дальтон план (Dalton Plan), первоначально разработанная Н. Паркхерст под влиянием идей Д. Дьюи, Л. Н. Толстого и М. Монтессори и примененная в г. Дальтоне (штат Массачусетс, США), была одной из первых педагогических систем,

охватывающих периоды как начальной, так и средней школы. В дальнейшем на ее основе возникают современные педагогические направления, такие как педоцентризм, система «Открытого обучения» (Ф. Кумбс, Ч. Сильберман) и др.

Цель Дальтон плана и производных от него педагогических систем – обеспечить каждому учащемуся индивидуальную траекторию обучения. Уровень сложности содержания, темп его освоения ученик определяет сам, ориентируясь на собственные смыслы, потребности и способности. Как отмечал Н. Ганц: «...Dalton Plan стремится изменить условия работы учащегося соответственно условиям нормальной жизни. Основой его является дух взаимопомощи, самостоятельности и инициативы, основанных на развитии ребенка «изнутри». Если мы сможем возбудить действительное содействие самого учащегося, то его отношение изменится и его душевная активность увеличится» [93, 271].

В системе Дальтон план школьное помещение делится не на классы, а распределяется между предметными кабинетами или лабораториями (отсюда еще одно название этой системы – «лабораторный план»). Каждая лаборатория (физическая, химическая и т. д.) оснащена комплектом учебной литературы по предмету, необходимыми материалами, приборами и т. п. Преподаватель в течение учебного дня постоянно находится при своей лаборатории, однако он выполняет не свойственные традиционной системе обучения функции ретранслятора стандартизированного учебного содержания, надзирателя и контролера, отслеживающего каждый этап его освоения учащимися, экзекутора, наказующего учащихся за несоответствие имеющихся у них знаний заданным нормам, а функции консультанта и помощника.

Ученики сами распределяют учебное время и учебное содержание. Последнее выбирается учащимися и выполняется, как правило, на основе контракта. Контракт представляет собой

обязательство, которое берет на себя ученик, определяя объем материала, выбранного им для изучения, и степень его сложности. Подписывая его, ребенок заявляет таким образом о личной ответственности за его выполнение.

Ученики свободны в выборе лабораторий, в которых будут проводить свой учебный день. Звонки, предписывающие менять предметы и искусственно разбивающие образовательный процесс на дискретные, никак не связанные между собой отрезки, здесь отсутствуют, так же как отсутствует и фиксированное расписание.

Школьник, при такой организации учебного процесса может работать как индивидуально, так и в группах, в которых принята практика взаимопомощи. В системе Дальтон план «... преподаватель знает, в каком положении находится каждый ученик, и каждую минуту может подать помощь, если она нужна. Отношения ученика и учителя коренным образом меняются: первый из отвечающего превращается в вопрошающего, а второй наоборот» [93, 277].

Модель Йена план (Yena Plan) широко распространена в начальных школах Германии, Голландии, Швеции. Рассмотрим в качестве примера голландский вариант данной системы [44], [130]. Здесь дети делятся на три группы:

- 1 группа – учащиеся 4–5–6 лет,
- 2 группа – учащиеся 7–8–9 лет,
- 3 группа – учащиеся 10–11–12 лет.

В каждой группе (где ребенок учится на протяжении трех лет) общее количество детей составляет около двадцати человек, и ведет ее один педагог. Ротация в группах следующая: ребенок четырех лет, только пришедший в школу, попадает в класс, где пятилетние дети проучились год, а шестилетние – два года; вместе они учатся один год, после чего шестилетние дети (которым исполняется семь) переходят во вторую группу к новому педагогу, встречаясь там с детьми, с которыми они учи-

лись ранее в первой группе; девятилетние (достигая десятилетнего возраста) переходят по аналогичному принципу в третью группу; самые старшие дети из третьей группы выходят из начальной школы.

Таким образом, за девять лет обучения в начальной школе, ребенок трижды бывает младшим, трижды – средним и трижды – старшим; он трижды проходит путь от самого неумелого в группе ученика, до самого опытного, имеющего определенный уровень компетентности и способного оказать помощь младшему. Кроме социального значения (надежная профилактика «дедовщины», специфичной не только для армии, но и для других социальных институтов), такая система имеет и другие преимущества: учитель в начале каждого учебного года принимает лишь шесть – семь новых детей, а не целый класс. Остальные ученики в группе учителю хорошо знакомы, кроме того, они умеют учиться сами и способны оказывать помощь младшим. «Возможности взаимообучения и взаимопомощи в таких классах огромны, и педагоги этих школ их широко используют. В этих условиях необходимость создания индивидуализированных образовательных программ, самостоятельность учащихся в учебной деятельности и их ответственность за ее результаты возникают естественным образом» [130, 46].

Существуют и иные педагогические системы, в той или иной степени построенные на гуманистической парадигме: вальдорфская педагогика, система обучения методами «проектов» и т. д. Ряд из них используется и в некоторых отечественных образовательных учреждениях, как правило, инновационных. В то же время, говорить о достаточном уровне гуманизации современного российского образования было бы преждевременно.

Сегодня обостряется необходимость создания в отечественной педагогике собственных фундаментальных гуманистических концепций, способных стать действительной альтерна-

тивной традиционной авторитарной педагогической стратегии. Причем возможность появления таких концепций достаточно реальна. Теоретические и практические основы гуманизации российской педагогики разрабатываются на сегодняшний день такими известными авторами, как Д. А. Белухин [8], М. Н. Борулава [12], [13], С. Л. Братченко [20]–[25], Э. Н. Гусинский [42]–[45], И. Д. Демакова [47], В. П. Зинченко [51]–[53], Л. Н. Куликова [60]–[62], А. Б. Орлов [84]–[89], А. Н. Тубельский, Ю. И. Турчанинова [129], [130], Е. Б. Штейнберг [156] и многими другими.

Однако успешность перехода отечественной педагогики на гуманистическую основу зависит не только от теоретической и практической разработанности новых концепций, но и от того, насколько будут готовы ее принять работники образования всех уровней. По всей вероятности, переход российской педагогики на гуманистическую основу займет не одно десятилетие; тем не менее, для общества, претендующего на статус демократического, иного выбора быть не может. Гуманистическая педагогика должна прийти на смену педагогике существующей, не претерпевшей по большому счету принципиальных изменений со времен средневековья.

Резюме

Современное образование вышло на достаточно противоречивый этап своего развития. С одной стороны, очевиден кризис теоретико-методологической основы традиционной педагогики; попытки частично гуманизировать авторитарную педагогику, внося в нее элементы личностно-центрированного подхода при сохранении прескриптивной стратегии, изначально обречены на неудачу. Необходим радикальный переход с традиционной парадигмы на гуманистическую.

С другой стороны, гуманистические идеи часто встречают неприятие как у представителей государственных и админист-

ративных структур, так и у значительного числа педагогических работников, родителей, а иногда самих учащихся.

Государство, особенно тоталитарное, не заинтересовано в развитии гуманистической стратегии, так как видит в этих идеях прямую угрозу своим авторитарным устоям. Самоактуализированными, неконформными, свободными людьми манипулировать невозможно; в то время как «... миллионами одинаковых по мыслям и действиям людей легче управлять» [8, 52].

Руководящие структуры системы образования различных уровней зачастую оказывают сопротивление гуманизации учебных заведений, поскольку она ведет к самоорганизации и автономии последних; в то время как (по словам А. Б. Орлова) «администрация ... расценивает власть над подчиненными (учителями, учащимися) как ценность, превышающую по своей значимости ценности учения и развития» [88, 120].

Учителя и воспитатели, не приемлющие гуманистическую идеологию, как правило, или опасаются потери приоритета привычных «аксессуаров» педагогического процесса – стандартов, программ, технологий и т. д., что ведет к выходу на нероловый уровень межличностных отношений с учащимися (такие опасения возникают вследствие низкой самооценки учителем собственной личности как самостоятельной ценности); или же опасаются потери управления и контроля над процессом «формирования» личности ребенка (в этих случаях учителя находятся на позиции превентивного неверия в конструктивное начало человеческой сущности).

Родители, отрицающие гуманистические идеи, чаще всего также исходят из неверия в возможность конструктивного саморазвития человека. В ряде случаев такое неприятие объясняется стремлением родителей «сформировать» ребенка по своим представлениям, навязывая ему свои ценности и образ жизни; здесь, как правило, присутствует желание (часто бессознатель-

ное) реализовать через детей собственные неудавшиеся жизненные «программы».

Нередки ситуации, когда и сами дети не принимают непривычные для них гуманистические отношения, поскольку человек, отчужденный от собственного внутреннего мира, со сформированными конформизмом, экстернальным локусом контроля в условиях ответственной свободы оказывается в состоянии когнитивного диссонанса. Выйти из такого состояния многие предпочитают путем отказа от новых условий, нежели путем изменения своей устоявшейся когнитивной системы.

В отечественной педагогике противоречие между необходимостью смены авторитарной педагогической концепции на гуманистическую и неготовностью (неспособностью) к этому значительного количества работников образования обостряется еще и феноменом, специфичным для сегодняшнего дня: титул «инженеров человеческих душ», обязывающий, кроме всего, подготавливать детей к будущей жизни, адаптировать их к социуму, возложен на учителей – наиболее дезадаптированных членов современного общества.

Вышеназванное противоречие подчеркивается и тем, что неэффективность традиционной психолого-педагогической системы обучения и воспитания осознается даже ее сторонниками. Так, известный методолог Г. П. Щедровицкий, рассматривая проблему «изготовления» и «конструирования» человека социально-педагогическими структурами, утверждал: «Представление человека, в аспекте педагогических процессов формирования и изготовления его, дает основание не только для более эффективной практической точки зрения и не только для преобразования педагогической практики в конструктивно-техническую деятельность, но и для нового естественно-научного представления человека, при котором он выступает как порождение системы обучения и воспитания, обладающее всеми теми свойствами и качествами, которые закладываются в него этими про-

цессами» [157, 133]. Однако при этом Г. П. Щедровицкий открыто признает, что все существующие психолого-педагогические теории и технологии «проектирования» человека «... до сих пор не смогли дать знаний, необходимых для целенаправленного и сознательного формирования людей, обладающих заранее заданными свойствами и качествами» [Там же, 129].

Основная причина нерезультативности таких теорий и технологий, рассматривающих человека в качестве «материала», предназначенного для педагогической «выделки», заключается, по всей видимости, в том, что (по словам С. Л. Братченко) «Материал-то – сопротивляется! Ведь отрицание природной сущности ребенка не ведет (к счастью!) к ее исчезновению» [21, 52]. М. К. Мамардашвили, называвший попытки формирования человеческой сущности извне «социальной алхимией», также отмечал, что «... люди обычно сопротивляются этому и не дают себя тащить в истину» [74, 68–69].

Поскольку учесть такой фактор, как «сопротивление материала», тем более все варианты его проявления, технологии не способны, педагогические системы, их использующие, вынуждены, для его преодоления, прибегать к насилию; что характерно как для авторитарной педагогики, так и для авторитарного общества в целом.

Гуманизация образования, как и гуманизация социума, не может быть осуществлена «сверху» какими-либо указами или реформами; этот процесс может быть начат только конкретными людьми, желающими видеть себя, своих детей, своих учеников свободными, неповторимыми, самоактуализирующимися личностями. Чем больше будет таких людей, тем более вероятным будет переход образования и общества в эпоху истинной демократии.

Безусловно, такой процесс труден; он требует не только изменения содержательных и процессуальных компонентов образования, но прежде всего – изменения мировоззрения, спосо-

бов мышления, бытия и взаимоотношений. Не случайно К. Р. Роджерс свою последнюю монографию, посвященную проблеме гуманизации обучения, завершил вопросом, «...который мы должны задать индивидуально и все вместе: осмелимся ли мы?» [173, 307].

Становление экзистенциально-гуманистического мировоззрения – это не просто новомодная психолого-педагогическая проблема; это зачастую единственный путь, позволяющий человеку стать автором самого себя, оставаться самим собой и сохранять человеческое в любых, даже нечеловеческих условиях. Гуманизация образования представляется сегодня в качестве одной из глобальных проблем, которая должна всесторонне исследоваться как в широком социокультурном контексте, так и в контекстах конкретных и, прежде всего – в психолого-педагогических, поскольку гуманизация общества в целом и образования, в частности, выступает как императив выживаемости человека, сохранения его свободы и духовности.

Вопросы для обсуждения:

1. Выберите из четырех существующих подходов (психоанализ, бихевиоризм, экзистенциализм и гуманистическая концепция) наиболее отвечающий Вашему психологическому и педагогическому мировоззрению. Обоснуйте свой выбор.

2. Проанализируйте (на основании современных отечественных учебников по психологии и педагогики) факторы развития личности. Есть ли разногласия в теоретических позициях у авторов современной учебной литературы?

3. Проведите ретроспективный анализ процесса становления Вашей собственной личности. Какие факторы, по Вашему мнению, сыграли главную роль в Вашем личностном развитии? Обоснуйте ваше мнение.

4. Возможен ли, по Вашему мнению, переход отечественной педагогики на путь гуманизации в современных условиях?

Какие Вы видите реальные возможности для реализации данной цели?

5. Какой, по Вашему мнению, должна быть цель современной отечественной педагогики? Какие задачи должны решаться в ее пространстве? Обоснуйте ваше мнение.

6. Знаете ли Вы какие-либо труды отечественных психологов и педагогов, чьи теоретические позиции и практическая деятельность соответствуют гуманистическому и экзистенциальному подходу?

7. В чем заключается сущность личностно-центрированного подхода и его фундаментальное отличие от популярного сегодня в отечественной психолого-педагогической науке личностно-ориентированного подхода?

ГЛОССАРИЙ

Адепт (от лат. *adeptus* – достигший) – ортодоксальный приверженец какого-либо учения, идеи.

Аккультурация (от англ. *acculturation* – развитие) – процесс приобретения одним народом тех или иных форм культуры другого народа, происходящий в результате общения этих народов. В ряде значений – адаптация индивидуума к какой-либо культуре.

Аксиология (от греч. *axios* – ценный + *logos* – наука) – философское учение о ценностях.

Амбивалентность (от греч. *amphi* – с обеих сторон + лат. *valentia* – сила) – двойственность, противоречивость.

Апперцепция – (от лат. *ad-perceptio* – восприятие) – зависимость восприятия от прошлого опыта человека, от его индивидуальных особенностей, мировоззрения и т. д.

Аутентичный (от греч. *authentikos* – истинный) – подлинный, истинный, исходящий из первоисточника.

Аффилиация (от англ. *to affiliate* – присоединять) – стремление человека быть в обществе других людей. Потребность в общении, в эмоциональных контактах, дружбе, любви.

Базальный (от греч. *basis* – основание) – основной, относящийся к основанию.

Бифуркация (от лат. *bifurcus* – раздвоенный) – раздвоение, разделение, разветвление (на две части) чего-либо, без последующего соединения.

Верификация (от лат. *verus* – истинный + *facere* – делать) – проверка истинности теоретических положений, установление достоверности опытным путем.

Висцеральный (от лат. *viscera* – внутренний) – относящийся к внутренним органам.

Генотипический (от греч. *genos* – происхождение + *tipos* – форма) – врожденный, относящийся к генетической конституции, полученной индивидом от рождения.

Гетеростаз – (от греч. *heteros* – другой + *stasis* – неподвижность, стояние) – стремление какой-либо системы к выходу из устоявшегося равновесного состояния, как правило, с целью развития. В ряде значений – положение о том, что люди мотивированы стремлением к личностному росту и самореализации.

Гносеология (от греч. *gnosis* – знание, + *logos* – наука) – теория познания, раздел науки, изучающий источники, формы и методы научного познания, условия его истинности, способности человека познавать действительность.

Гомеостаз – (от греч. *homoios* – подобный + *stasis* – неподвижность, стояние) – стремление к равновесному состоянию какой-либо системы, сохраняемому путем ее противодействия нарушающим это противодействие внешним и внутренним факторам.

Девиантное поведение (от лат. *deviatio* – отклонение) – отклоняющееся поведение. Поведение, противоречащее принятым нормам.

Делинквентное поведение (от лат. *delinquens* – правонарушитель) – отклоняющееся поведение в крайних проявлениях, уголовно наказуемое.

Деперсонализация (от лат. *de* – отр. частица + *persona* – личность) – изменение самосознания, для которого характерно ощущение потери собственного Я.

Депривация (от лат. *deprivatio* – лишение) – лишение, изоляция, ограничение.

Дескриптивный (от англ. *descriptive* – описательный) – описывающий что-либо; в педагогике – научно-аналитический, непредписывающий подход.

Детерминировать (от лат. *determinare* – определять) – определять, обуславливать.

Диахронический (от греч. *dia* – через, сквозь + *chronos* – время) – идущий сквозь время, присутствующий во все времена.

Дискретный (от лат. *discretus* – прерывистый) – прерывистый, раздельный, состоящий из отдельных частей.

Дихотомия (от греч. *dicha* – на две части + *tome* – сечение) – разделение какого-либо целого на две части.

Идеографический подход (от англ. *idiographic view*) – подход к изучению личности, при котором уникальность каждого человека является первичной целью исследования.

Имманентный (от лат. *immanentis* – свойственный, присущий) – неотъемлемое, внутренне присущее каким-либо системам, предметам, явлениям; проистекающее из их природы.

Императив (от лат. *imperativus* – повелительный) – категорическое, настоятельное требование.

Императивный (от лат. *imperativus* – повелительный) – не допускающий выбора; категорический.

Индирективный (от англ. *in* – не + *directive* – указание, направление) – недирективный, неуправляющий, непредписывающий.

Инсайт (от англ. *insight* – постижение, озарение) – невыводимое логическими умозаключениями (на уровне сознания) понимание, постижение чего-либо.

Интенция (от лат. *intentio* – стремление) – направленность личности (ее сознания, мышления) на какой-либо предмет, объект, вид деятельности.

Интериоризация (от лат. *interior* – внутренний) – формирование внутренних структур человеческой психики благодаря усвоению структур внешней деятельности.

Инвайроментализм (от англ. *environmentalism* – окружающая среда) – исходное положение о том, что личность сформирована социальными и культурными влияниями.

Инверсия (от лат. *inversio* – переворачивание, перестановка) – изменение обычного состояния; превращение, реструктурирование чего-либо.

Интроспекция (от лат. *introspectare* – смотреть внутрь) – психологическое самонаблюдение; изучение индивидуумом собственных психических процессов, внутреннего мира.

Когнитивный (от лат. *cognitio* – знание, познание) – относящийся к интеллектуальной, познавательной деятельности, к психическим процессам.

Когнитивный диссонанс (от англ. *cognition* – знание, *dissonance* – несоответствие, разногласие) – негативное психическое состояние, субъективно переживаемое как дискомфорт, возникающее в ситуации, когда индивидуум сталкивается с противоречивыми, взаимоисключающими знаниями об одном и том же объекте, событии; в ряде случаев – с новыми знаниями, фактами, противоречащими собственной **когнитивной системе** – комплексу устоявшихся знаний, представлений.

Конформность (от лат. *conformis* – подобный, соответствующий) – тенденция человека подстраиваться к мнению окружающих. Неспособность иметь собственную точку зрения или ее отстаивать.

Концепция (от лат. *conceptio* – система взглядов) – система взглядов; единый, определяющий замысел, ведущая мысль.

Креативность (*creative* – творческий) – способность создавать принципиально новые материальные или духовные ценности, творчество.

Локус контроля (от лат. *locus* – место, местоположение) – качество личности, характеризующее ее склонность приписывать ответственность за результаты своей деятельности, за свое актуальное состояние или внешним силам, социуму (экстернальный локус контроля), либо собственным способностям, усилиям (интернальный локус контроля).

Методология (от греч. – *methodos* – способ познания + ... *logos* – наука) – совокупность методов, применяемых в какой-либо науке; учение о научном методе познания.

Онтогенез (от греч. *ontos* – сущее + *genesis* – происхождение) – индивидуальное развитие, охватывающее все изменения индивидуума, претерпеваемые им от момента рождения до окончания жизни.

Парадигма (от греч. *paradeigma* – пример, образец) – система основных научных достижений (теорий, методов), по образцу которых организуется исследовательская практика ученых в данной области знаний в определенный исторический период.

Паттерн (от англ. *pattern* – образец) – образец, шаблон.

Перманентный (от лат. *permanens* – постоянный) – постоянный, непрерывный.

Полифуркация (от греч. *poly* – много + *furcatus* – разделенный) – в педагогике – разделение классов на три и более потока; дифференцирование классов по направлениям (напр., физико-математический, гуманитарный, лингвистический и т. д.), по психолого-педагогическим критериям (класс коррекционно-развивающего обучения, класс одаренных детей и т. д.).

Превентивный (от фр. *preventif* – опережающий) – предупреждающий, опережающий действия другой стороны.

Прескриптивный – предписывающий, заставляющий.

Преформизм (от лат. *praeformare* – преобразовывать) – учение о наличии в половых клетках организмов материальных структур, предопределяющих развитие зародыша и признаки образующегося из него организма.

Прогностика (от греч. *prognostike* – предсказывающий) – система методов составления прогноза.

Пропедевтический (от греч. *propaideuo* – предварительно) – предваряющий, подготовительный.

Психоделитики (от греч. *psyche* – душа + *delia* – иллюзия) – вещества, изменяющие восприятие окружающего мира за счет искажения зрительных, слуховых и тактильных ощущений.

Репрезентативность (от англ. *representative*) – представительный) – показательность каких-либо наблюдений; соответствие характеристик, полученных в результате частичного (выборочного) обследования какого-либо объекта, характеристикам этого объекта в целом, позволяющее распространять выводы частичного обследования на весь изучаемый объект.

Респондент (от англ. *respondent* – отвечающий) – участник какого-либо обследования, выступающий в роли опрашиваемого.

Рефлексия (от лат. *reflexio* – обращение назад) – процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний; самопознание.

Реципиент (*recipiens* – принимающий) – человек, принимающий что-либо; субъект воспринимающий адресованное ему сообщение.

Ригидность (от лат. *rigidus* – жесткий, твердый) – неспособность корректировать программу деятельности в соответствии с требованиями изменившейся ситуации.

Рудимент (от лат. *rudimentum* – зачаток, начальная ступень) – пережиток исчезнувшего явления.

Самоактуализация (от англ. *selfactualization*) – процесс полного саморазвития и использования талантов, способностей, возможностей, изначально заложенных в индивидууме.

Сензитивные периоды (от лат. *sensus* – чувство, ощущение) – периоды онтогенетического развития, в которые развивающийся организм бывает особенно чувствителен к определенному роду влияниям окружающей действительности.

Соматический (от греч. *soma* – тело) – связанный с организмом, телом.

Социодинамический – подход (концепция) в психолого-педагогической науке, признающий в качестве основных источников личностного развития внешние, социальные структуры, в том числе педагогические.

Стохастический (от греч. *stochasis* – догадка) – случайный, вероятностный; напр., стохастический процесс – процесс, характер изменения которого во времени точно предсказать невозможно.

Тезаурус (от греч. *thesauros* – запас) – словарь языка с полной смысловой информацией.

Толерантность (от лат. *tolerantia* – терпение) – терпимость к чужому мнению, выдержка, самообладание.

Трансцендентный (от лат. *transcendere* – переступить) – термин, означающий то, что находится за границами эмпирического познания.

Фасилитатор (от англ. *to facilitate* – помогать, способствовать) – воспитатель, учитель, психолог, способствующий личностному росту и саморазвитию ребенка.

Фенотипический – (от греч. *phaino* – являю + *tipos* – форма) – приобретенный в ходе социализации, противоп. – генотипическому.

Фидеизм (от лат. *fides* – вера) – мировоззрение, основанное на убеждении в превосходстве веры над научным познанием.

Филогенез (от греч. *phyle* – род, вид + *genesis* – происхождение) – развитие организмов в процессе эволюции.

Флуктуации (от лат. *fluctuatio* – колебание) – случайные колебания, отклонения, изменения.

Фрустрация (от лат. *frustratio* – обман, тщетное ожидание) – психическое состояние, вызванное неуспехом в удовлетворении потребностей, ожиданий.

Экспектации (от англ. *expectation* – ожидание) – система ожиданий, требований относительно норм исполнения инди-

видом внутригрупповых ролей. Э. представляют собой разновидность социальных санкций, упорядочивающих систему отношений и взаимодействия в социогруппе.

Экстериоризация (от лат. *exterior* – внешний, наружный) – вынесение вовне результатов умственных действий, осуществляемых во внутреннем плане; воплощение их в материальном продукте.

Экстраполирование (от лат. *extra* – сверх + *polire* – отделять) – метод научного исследования, заключающийся в распространении выводов, полученных из наблюдения над одной частью явления, на другую его часть.

Элиминация (от лат. *eliminare* – изгонять) – исключение, устранение, удаление, уничтожение.

Эмпатия (от греч. *empathia* – сопереживание) – постижение эмоциональных состояний другого человека в форме сопереживания; глубинное понимание другого.

Эпифеномен (от греч. *epi* – над, при, после + *phainomenon* – являющееся) – последствие явления (феномена); побочное явление.

Я-концепция – относительно устойчивая, в большей или меньшей степени осознанная, система представлений индивида о самом себе; **Я-к.** включает в себя Я-реальное (представление о себе в настоящем времени) и Я-идеальное (представление о себе в идеале; то, каким субъект желал бы стать).

БИБЛИОГРАФИЯ

- Адлер А. Индивидуальная психология // История зарубежной психологии: тексты. – М., 1986. – С. 130–140.
- Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. М., 1995. – С. 12–67.
- Байярд Р. Т., Байярд Д. Ваш беспокойный подросток. Практическое руководство для отчаявшихся родителей; пер. с англ. А. Б. Орлова. – М.: Семья и школа, 1995. – 203 с.
- Бандура А., Уолтерс Р. Принципы социального поведения // Современная зарубежная социальная психология: Тексты. – М., 1984. – С. 55–60.
- Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. – М., 1979. – С. 65 – 70.
- Бездухов В. П. Формирование гуманистической направленности студента – будущего учителя как социально-педагогическая проблема: дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1995. – 397 с.
- Беличева С. А. Основы превентивной психологии. – М.: РИЦ Консорциума “Социальное здоровье России”, 1994. – 222 с.
- Белухин Д. А. Основы личностно-ориентированной педагогики: курс лекций. – М.: Изд-во Ин-та практ-ой психологии. Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1996. Ч. 1. – 319 с.
- Бердяев Н. А. Философия свободного духа. – М.: Республика, 1994. – 480 с.
- Бердяев Н. А. Царство Духа и царство Кесаря / сост. и послесл. П. В. Алексеева; подгот. текста и прим. Р. К. Медведевой. – М.: Республика, 1995. – 383 с.
- Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – С. 22–60.
- Берулава М. Н. Гуманизация образования: проблемы и перспективы. – Бийск: НИЦ ВиГПИ, 1995. – С. 31–41.
- Берулава М. Н. Некоторые аспекты концепции гуманизации образования // Гуманизация образования – императив XXI века. – Набережные Челны, 1996. – Вып. 1. – С. 30–44.

Бехтерев В. М. Предмет и задачи общественной психологии как объективной психологии // Психологический журнал, 1981. № 6. – С. 142–154

Божович Л. И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 212 с.

Большая Советская Энциклопедия – М.: Гос. научн. издан., 1954. – Т. 25. – С. 304–305.

Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 29–36.

Борисова Н. В. Технологизация образовательной деятельности в контексте гуманизации // Гуманизация образования – императив XXI века: мат-лы межрегион. конф. 27–29 февр. 1996 г., Набережные Челны, 1996. – Вып. 2. – С. 9–12.

Боуэн М. В. Духовность и личностно-центрированный подход // Вопросы психологии. – 1992. – № 3, 4.

Братченко С. Л., Рябченко С. А. Авторитарный стиль педагогического общения – А что же дальше? // Магистр, 1996. – № 3. – С. 83–90.

Братченко С. Л. Верим ли мы в ребенка, или – что такое личностный рост с позиций гуманистической психологии // Педагогика развития: Проблемы современного детства и задачи школы. – Красноярск, 1996. – Ч. I. – С. 47–56.

Братченко С. Л. Гуманистические основы личностно-ориентированного подхода к воспитанию // Образование и культура Северо-Запада России: Вестник Северо-Западного отд. РАО. – СПб, 1996. – Вып. I. – С. 91–99.

Братченко С. Л. Гуманистический подход в психологии и педагогике – курс лекций (рукопись). М.: РИПКРО – Иркутск: БМЦПК, 1995–1996.

Братченко С. Л. Основные зарубежные психологические концепции XX века (теория). – СПб.: Образование, 1996. – 46 с.

Братченко С. Л. Экзистенциально-гуманистический подход в психологии и психотерапии // Психологич. газета “Иматон”. – 1997. – № 1. – С. 7.

- Булгаков М. А. Мастер и Маргарита. – Иркутск: Вост.-Сиб. кн. изд-во, 1989. – С. 347.
- Булгаков С. Н. Свет невечерний: Созерцания и умозрения. – М.: Республика, 1994. – 415 с.
- Бундулс Я. “Индивидуальная психология” Альфреда Адлера // Вопросы психологии, 1982. – № 2. – С. 133–139.
- Бюдженал Д. В поисках свободного Бога // Бадхен А., Каган В. Новая психология и духовное измерение. – СПб., 1995. – С. 106–110.
- Вершловский С. Г., Попов Е. Б. Социально-психологические проблемы гуманизации образования // Информ. бюллетень. Проблемы непрерывного образования: педагогические кадры. – СПб., 1995. – № 4. – С. 4–11.
- Вильвовская А. В. Теоретические основы формирования содержания обучения при личностно-ориентированном подходе к образованию: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1996. – 155 с.
- Выготский Л. С. Собр. соч.: в 6 т. – М., 1983. – Т. 5. – С. 34–71.
- Гамезо М. В., Домашенко И. А. Атлас по психологии: информ.-метод. материалы к курсу “Общ. психология”: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1986. – 272 с.
- Гельвеций К. А. Об уме // Антология мировой философии: в 4 т. – М., 1970. – Т. 2. – С. 621–635.
- Герцен А. И. С того берега // Собр. соч.: в 30 т. – М., 1955. – Т. 6. – С. 110–125.
- Годфруа Ж. Что такое психология: в 2 т.; пер. с фр. – М.: Мир, 1992.
- Гордон Т. Программа “Тренинг эффективности родителей” // Помощь родителям в воспитании детей. – М., 1992. – С. 91–118.
- Грайф З. Обучение самоорганизации: развивающийся подход // Иностранная психология, 1994. – Т. 2. – № 1(3) – С. 21–27.
- Грининг Т. История и задачи гуманистической психологии // Вопросы психологии. – 1988. – № 2.

Гроф С. За пределами мозга: Рождение, Смерть и Трансценденция в Психотерапии. – М., 1992.

Гроф С. Области человеческого бессознательного; пер. с англ. В. Н. Михейкина и Е. И. Антоновой – М.: Изд-во Трансперсонального ин-та, 1994. – 278 с.

Гусинский Э. Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. – М.: Школа, 1994. – 184 с.

Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. Введение в философию образования. – М.: Логос, 2000. – 224 с.

Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. Личностно-центрированное образование и гуманистический подход: курс лекций (рукопись). – М.: РИПКРО – Иркутск: БМЦПК, 1995 – 1996.

Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. Образование личности: пособие для преподавателей. М.: Интерпракс, 1994. – 136 с.

Дадун Р. Фрейд; пер. с фр. Д. Т. Федорова; пред. А. М. Руткевича. – М.: Изд-во АО “Х.Г.С.”, 1994. – 512 с.

Демакова И. Д. Сообщество больных и здоровых детей в условиях интеграционного лагеря // Интегративные процессы в психолого-педагогической, культурологической и предметно-методической подготовке учителя: тез. докл. Рос. науч.-практ. конф. – Тула: ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 1996. – Ч. I. – С. 131–133.

Дьюи Дж. Демократия и образование; пер. с англ. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.

Дьюи Дж. Школа и ребенок; пер. с англ. – М.; Пг., 1923. – С. 5–15.

Зимняя И. А. Гуманизация образования – императив XXI века // Гуманизация образования – императив XXI века. – Набережные Челны, 1996. Вып. 1. – С. 20–30.

Зинченко В. П. Возможна ли поэтическая антропология? – М.: Изд-во Рос. открытого ун-та, 1994. – 44 с.

Зинченко В. П. О целях и ценностях образования // Педагогика, 1997. – № 5. – С. 3–17.

Зинченко В. П., Моргунов Е. Б. Человек развивающийся: Очерки российской психологии. – М.: Тривола, 1994. – 304 с.

История зарубежной психологии (30–60-е годы, XX век): Тексты. – М., 1986.

Карнеги Д. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей...; пер. с англ. / общ. ред. и предисл. В. П. Зинченко, Ю. М. Жукова – Минск: Беларусь, 1990. – 670 с.

Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М.: Арена, 1994. – 222 с.

Ковальчук М. А. Гуманистическая психология К. Роджерса и гуманизация обучения (на материале интенсивного обучения иностранному языку по методу Г. А. Китайгородской) // Гуманизация образования – императив XXI века. Набережные Челны, 1996. – Вып. 1. – С. 200–206.

Крупенин А. Л., Крохина И. М. Эффективный учитель (книга о технологии превращения детей в хороших учеников). – Ростов н/Д.: Феникс, 1995.

Крутова О. Н. Установка на личность в процессе моделирования гуманистической воспитательной системы // Моделирование воспитательных систем: теория – практике: сб. науч. ст. / под ред. Л.И. Новиковой. – М.: Изд. РОУ, 1995. – С. 32–39.

Куликова Л. Н. Личность в воспитательной системе учебного заведения: взаимосвязанное развитие // Личность в воспитательной системе учебного заведения: межвуз. сб. тез., Всерос. науч.-практ. конф. – Хабаровск: ХГПУ, 1993. – С. 1–29.

Куликова Л. Н. Общение как фактор взаимосвязанного развития личности и детского сообщества // Личность в воспитательной системе учебного заведения: межвуз. сб. тез. Всерос. науч.-практ. конф. – Хабаровск: ХГПУ, 1993. – С. 44–47.

Куликова Л. Н. Современные подходы к воспитанию // Актуальные вопросы воспитания школьников в современных условиях: сб. мат-лов науч.-практ. конф. – Хабаровск: ХГПУ, 1994.

Кумекер Л., Шейн Д. С. Свобода учиться, свобода учить: пособие для учителя. – М.: Народное образование, 1994. – 160 с.

Кьеркегор С. Страх и трепет: пер. с дат. – М.: Республика, 1993. – 383 с.

Лекторский В. А. Идеалы и реальность гуманизма // Вопросы философии. – 1994. – № 6. – С. 25–28.

- Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. – М.: Педагогика, 1983. – С. 350–390.
- Леонтьев Д. А. Развитие идеи самоактуализации в работах А. Маслоу // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 150–158.
- Личность: внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды / сост. Ю.Н. Кулюткин Г.С. Сухобская. – СПб.: Изд-во Ин-та образования взрослых совместно с изд-вом “Тускарора”, 1996. – 175с.
- Локк Дж. Опыт о человеческом разуме // Дж. Локк. Соч. в 3 т. – М., 1985. – Т. 1. – С. 78–582.
- Лосский Н. О. История русской философии. – М.: Изд. группа “Прогресс” – 1994. – 460 с.
- Лэндрет Г. Л. Игровая терапия: искусство отношений ; пер. с англ. / предисл. А. Я. Варга. – М.: Междунар. академия, 1994. – 368 с.
- Макаренко А. С. Художественная литература о воспитании детей // Соч. – М., 1958. – Т 5. – С. 363
- Малькова З.А. Джон Дьюи – философ и педагог-реформатор // Педагогика. – 1995. – №4. – С. 95–104.
- Мамардашвили М. К. Классический и неклассический идеалы рациональности. – Тбилиси, 1984. – С. 40–70.
- Марцинковская Т. Д., Ярошевский М. Г. 50 выдающихся психологов мира: учеб. пособие для студентов. – М.: Междунар. пед. академия, 1995. – 192 с.
- Маслоу А. Психология бытия; пер. с англ. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 1997. – 304 с.
- Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности: Тексты. – М., 1982. – С. 108–117.
- Монтессори М. Дом ребенка. Метод научной педагогики. – Гомель, 1993. – 331 с.
- Мэй Р. Искусство психологического консультирования. – М., 1994. – С. 15–50.
- Немов Р. С. Психология: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: в 2 кн. – М.: Просвещение; Владос, 1994.
- Нилл А. Саммерхилл: Воспитание свободой; пер. с англ. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 296 с.

Новые ценности образования: Тезаурус для учителей и школьных психологов. – М.: Ин-т пед. инноваций РАО, 1995. – Вып. 1. – 114 с.

Олпорт Г. Личность: проблема науки или искусства? // Психология. Личность: Тексты. М., 1982. – С. 208–215.

Орлов А. Б. Карл Роджерс и современный гуманизм // Вестник МГУ. – Сер. 14: Психология, 1990. – № 2. – С. 55–58.

Орлов А. Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее Я человека // Вопросы психологии. – 1995. – № 2.

Орлов А. Б. Перспективы гуманизации обучения // Вопросы психологии, 1988. – № 6. – С. 142–146.

Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики: пособие для студентов психолог. фак-тов. – М.: Изд. корпорация “Логос”, 1995. – 224 с.

Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики: пособие для студентов психолог. фак. вузов. – М.: Академия, 2002. – 272 с.

Орлов А. Б. Фасилитатор и группа: от интерперсонального к транс-персональному общению // Моск. психотерапевт. журнал. – 1994. – № 2.

Основы педагогического мастерства / под ред. И. А. Зязюна. – Киев: Вища школа, 1987. – С. 5–15.

Павлов И. П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. – М., 1973. – С. 35–62.

Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Ю. К. Бабанский, В. А. Сластенин, Н. А. Сорокин и др. / под ред. Ю. К. Бабанского. – 2-е изд. доп. и пер. – М.: Просвещение, 1988. – 479 с.

Педагогическое наследие русского зарубежья, 20-е годы: кн. для учителя / сост. и авт. вступ. ст. П. В. Алексеев. – М.: Просвещение, 1993. – 288 с.

Петровский А. В. Вопросы истории и теории психологии. Избранные труды. М.: Педагогика, 1984. – С. 240–255.

Подласый И. П. Педагогика: учеб. для студентов высших пед. учеб. заведений. – М.: Просвещение: Владос, 1996. – 432 с.

Подлинняев О. Л., Федотова Е. Л., Косогова А. С. Некоторые подходы к проблеме становления личности в педагогике: учеб. пособие. – Иркутск: Изд-во Иркут. гос. пед. ун-та, 1997. – 72 с.

Поляков С. Д. Психопедагогика воспитания: Опыт популярной монографии с элементами учебного пособия и научной фантастики. – М.: Новая школа, 1996. – 160 с.

Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика – Пресс, 1996. – 440 с.

Психология: словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990.

Психология и педагогика: учеб. пособие для вузов / сост. и отв. ред. А. А. Радугин. – М.: Центр, 1996. – 336 с.

Райгородский Д. Я. (ред.-сост.). Теории личности в западно-европейской и американской психологии. Хрестоматия по психологии личности. – Самара: Изд. Дом “Бахрах”, 1996. – 480 с.

Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека; пер. с англ. – М.: Изд. группа “Прогресс”, “Универс”, 1994. – 480 с.

Роджерс К.Р. Вопросы, которые я бы себе задал, если бы был учителем // Семья и школа. – 1987. – № 10 – С. 21–24.

Роджерс К. Р. К науке о личности // История зарубежной психологии (30–60-е гг. XX в.): тексты. – М., 1986. – С. 200–230.

Роджерс К. Р. Клиентоцентрированная терапия / пер. с англ. – М.: “Рефел-бук”, К.: “Ваклер” 1997. – 320 с.

Роджерс К. Р. Личные размышления относительно преподавания и учения. // Открытое образование. – 1993. – № 5–6.

Роджерс К. Р. Несколько важных открытий // Вестник МГУ. Сер. 14: Психология. 1990. № 2. – С. 58–65.

Роджерс К. Р. Эмпатия // Психология эмоций: Тексты. – М., 1984. – С. 235–237.

Роджерс К. Р., Фрейберг Д. Свобода учиться. – М.: Смысл, 2002. – 527 с.

Роджерс Н. Путь к целостности: человеко-центрированная терапия на основе экспрессивных искусств // Вопросы психологии. – 1995. № 1. – С. 132–139.

Российская педагогическая энциклопедия / под ред. Давыдова В. В. – М: БРЭ, 1993. – 608 с.

Рюмина Л. И. Гуманистический подход в обучении (на материале подготовки психосоциальных работников для сферы образования) // Гуманизация образования – императив XXI века. – Набережные Челны, 1996. – Вып. 1. – С. 191–200.

Сартр Ж.-П. Очерк теории эмоций // Психология эмоций: Тексты. М., 1984. – С. 120–137.

Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм // Сумерки богов. Сборник // Ф. Ницше, З. Фрейд, Э. Фромм и др. / Сост., общ. ред. и предисл. А. А. Яковлева. – М.: Политиздат, 1989. – С. 319 – 344.

Сатир В. Как строить себя и свою семью. – М.: Педагогика Пресс, 1992.

Сериов В. В. Личностно-ориентированное образование // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 16–21.

Скиннер Б. Ф. Оперантное поведение // История зарубежной психологии: Тексты. – М., 1986. – С. 60–95.

Скиннер Б. Ф. Технология поведения // Американская социологическая мысль: Тексты. – М., 1994. – С. 30–46.

Словарь иностранных слов. – 15-е изд., испр. – М.: Рус. яз., 1988 – 608 с.

Снайдер М., Снайдер Р., Снайдер – мл. Р. Ребенок как личность: становление культуры справедливости и воспитание совести. – М.: Смысл; СПб.: Гармония. 1994. – 237 с.

Соколова Е. Е. Тринадцать диалогов о психологии: Хрестоматия с комментариями по курсу “Введение в психологию”. – М.: Наука, 1994. – 395 с.

Субетто А. И. Императив гуманизации общества и образования: к неклассическому гуманизму // Гуманизация образования – императив XXI века. – Набережные Челны, 1996. – Вып. 1. – С. 4–20.

Сухомлинский В. А. Рождение гражданина. – М.: Молодая гвардия, 1979. – 335 с.

Тобин С. А. Сравнение психоаналитической Я-психологии и личностно-центрированной терапии К. Роджерса // Иностранная психология, 1993. – Т. 1 – № 1. С. 7–18.

Толмен Э. Когнитивные карты у крыс и у человека // Хрестоматия по истории психологии. – М., 1980. – С. 63–82.

Толмен Э. Поведение как молярный феномен // Хрестоматия по истории психологии. – М., 1980. – С. 46–63.

Толстой Л. Н. Педагогические сочинения. – М., 1989. – С. 150–215.

Торндайк Э. Принципы обучения, основанные на психологии. – М., 1926. – 145 с.

Турчанинова Ю. И. Отчуждение в преодолении: проблема преодоления. – Директор школы. – № 6. – 1996. – С. 60–65.

Турчанинова Ю. И. Свобода учиться и учить // Директор школы. Журнал для руководителей учебных заведений и органов образования, 1997. – № 1. – С. 38–47.

Уотсон Дж. Бихевиоризм // Хрестоматия по истории психологии. – М., 1980. – С. 34–44.

Уотсон Дж. Психология с точки зрения бихевиориста // Хрестоматия по истории психологии. – М., 1980. – С. 17–34.

Фейдимен Дж., Фрейгер Р. Личность и личностный рост; пер. с англ. – М.: Изд-во Рос. открытого ун-та. – Вып. 1. – 1991; Вып. 2. – 1992; Вып. 3. – 1994; Вып. 4. – 1994.

Фейдимен Дж., Фрейгер Р. Личность и личностный рост: восточные теории личности. Дзэн-буддизм; йога и традиции индуизма; суфизм. М.: 1994.

Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.

Философия и методология науки: 2 ч. – М.: SvR–Аргус, 1994.

Философско-психологические проблемы развития образования / под ред. В. В. Давыдова. – М.: ИНТОР, 1994. – 128 с.

- Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник; пер. с англ. и нем. / общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева; вст. ст. Д. А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
- Фрейд З. Будущее одной иллюзии // Психоанализ. Религия. Культура. – М., 1991. – С. 17–64.
- Фрейд З. Введение в психоанализ: лекции. – М., 1989.
- Фрейд З. Некоторые замечания относительно понятия бессознательного в психоанализе // Зигмунд Фрейд, психоанализ и русская мысль. – М.: Республика, 1994. – 384 с.
- Фрейд З. О психоанализе. Пять лекций // Хрестоматия по истории психологии. – М., 1980. – С. 148–184.
- Фрейд З. По ту сторону принципа удовольствия; пер. с нем. / сост., послесл. и коммент. А. А. Гугнина. – М.: Прогресс, 1992. – 569 с.
- Фрейд З. Психология бессознательного: сб. произведений / сост., науч. ред., авт. вступ. ст. М. Г. Ярошевский. – М.: Просвещение, 1990. – 448 с.
- Фрейд З. Психопатология обыденной жизни // Психология бессознательного: Сб. произведений. – М.: Просвещение, 1990. – С. 201 – 309.
- Фрейд З. Толкование сновидений. – Киев, 1991.
- Френе С. Избранные педагогические сочинения / Пер. с франц. Сост., общ. ред. Б. Л. Вульфсона. – М.: Прогресс, 1990. – 304 с.
- Фромм Э. Бегство от свободы / пер. с англ. / Общ. ред. и послесл. П. С. Гуревича. – М.: Прогресс, 1989.
- Фромм Э. Человек для себя. Исследование психологических проблем этики / пер. с англ. и послесл. Л. А. Чернышевой. – Минск: Коллегиум, 1992. – 253 с.
- Халл К. Л. Принципы поведения // История зарубежной психологии: тексты. – М., 1986. – С. 37 – 58.
- Холл К., Линдсей Г. Теории личности. – М.: КСП+, 1997
- Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение). – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с.

Цукерман Г. А., Мастеров Б. М. Психология саморазвития. М.: Интерпракс, 1995. – 288 с.

Шиянов Е. Н. Теоретические основы гуманизации педагогического образования: дис. ...д-ра пед. наук. – М., 1991. – 400 с.

Шостром Э. Анти-Карнеги, или Человек-манипулятор; пер. с англ. А. Малышевой. – Минск: ТПЦ “Полифакт”, 1992. – 128 с.

Штейнберг Е. Б. Интеграционные процессы в организации жизнедеятельности подростков в сфере дополнительного образования // Интегративные процессы в психолого-педагогической, культурологической и предметно-методической подготовке учителя: тез. докл. Рос. науч.-практ. конф. – Тула: ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 1996. – Ч. I. – С.172 – 174.

Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований (методический анализ) // Педагогика и логика. М., 1993. – С. 110–135.

Щербич Л. И. Новая образовательная парадигма как условие развития личности (к постановке проблемы) // Гуманизация образования – императив XXI века. – Набережные Челны, 1996. – Вып. 1. – С. 51–60.

Юнг К. Г. Аналитическая психология. Глоссарий / пер. с англ. – СПб: МЦНК и Т “Кентавр”, Ин-т Личности ИЧП “Палантир”, 1994. – 137 с.

Юнг К. Г. Архетип и символ. – М.: Ренессанс, СП ИВО-СиД, 1991. – С. 130–185.

Юнг К. Г. Зигмунд Фрейд как культурно-историческое явление // Юнг К. Г. Собр. соч.: в 19 т. – Т. 15: Феномен духа в искусстве и науке. – М., 1992. – С. 54–78.

Юнг К. Г. Психологические типы. – М.: Алфавит, 1992. – 105 с.

Юнг К. Г. Структура психики и процесс индивидуации. – М., 1996.

Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31–41.

Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996 – 96 с.

- Ясперс К. Смысл и назначение истории; пер. с нем. – 2-е изд. – М.: Республика, 1994. – 527 с.
- Kierkegaard S. The Sickness Unto Death. Princeton University Press, 1941. – P. 25 – 29.
- Maslow A. H. Motivation and personality. 2-nd ed. N. Y.: Harper and Row, 1970. – 369 p.
- Maslow A. H. Toward a Psychology of Being. Princeton, N. J.: D. van Nostrand Co., Inc., 1962.
- Maslow A. H. The farther reaches of human nature. – New York: Viking. 1971. – P. 45–106.
- Morris C. W. Varieties of Human Value. University of Chicago Press, 1956.
- Rogers C. R. Becoming partners: marriage and its alternatives. New York: Delacorte Press, 1972. – 243 p.
- Rogers C. R. Freedom to learn for the 80` s. Columbus-Toronto-London-Sydney: Charles E. Merrill Company, A Bell & Howell Company, 1983. – 312 p.
- Rogers C. R. Some observations on the organization of personality. Amer. Psychologist, 1947. – 2. – P. 358–368.
- Roy Jose De Carvalho. The Humanistic Paradigm in Education // The Humanistic Psychologist Vol. American Psychological Association. – 1991. – № 1. – P. 88–104.
- Sartre J. P. Existentialism and human emotions. – New York: Wisdom Library, 1957. – P. 15–16.
- Skinner B. F. Beyond freedom and dignity. – New York: Bantam Books., 1971. – P. 1–35.

ОГЛАВЛЕНИЕ

От автора	3
ВВЕДЕНИЕ	4
Глава I. БИХЕВИОРИСТСКИЙ ПОДХОД	10
<i>Личность с позиции классического бихевиоризма</i>	
Д. Б. Уотсона	13
Бихевиористская концепция Э. Ч. Толмена	17
<i>Личность с позиций необихевиоризма Б. Ф. Скиннера</i>	19
Резюме	26
Вопросы для обсуждения	29
Глава II. ГЛУБИННЫЙ ПОДХОД	30
<i>Теория личности в психоанализе З. Фрейда</i>	31
<i>Теория личности в аналитической психологии К. Г. Юнга</i>	46
<i>Теория личности в индивидуальной психологии А. Адлера</i>	58
Резюме	65
Вопросы для обсуждения	67
Глава III. ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД	68
<i>Личность и личностный рост в концепции К. Р. Роджерса</i>	71
<i>Самоактуализация личности в концепции А. Маслоу</i>	95
<i>Экзистенциальный подход</i>	109
Резюме	118
Вопросы для обсуждения	122
Глава IV. СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	123
<i>Традиционная отечественная педагогика в пространстве современных теорий личности</i>	128
<i>Личностно-центрированный подход в педагогике как альтернатива социодинамической парадигме</i>	143
Резюме	161
Вопросы для обсуждения	165
ГЛОССАРИЙ	167
БИБЛИОГРАФИЯ	17

