

Е. В. АНДРИЕНКО

# СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Под редакцией В. А. Слостенина

*Рекомендовано*

*Министерством образования Российской Федерации в качестве учебного пособия для студентов педагогических вузов*



УДК 159.9(075.8)

ББК 88.5я73

А 65

Рецензенты:

кафедра педагогики и психологии НГПУ; доктор психологических наук, зав. кафедрой психологии НГПУ, профессор *В. Г. Леонтьев*; кандидат педагогических наук, профессор НГПУ *Н. П. Анисеева*

**Андрienко Е.В.**

А 65 Социальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А.Слостенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 264 с.

**ISBN 5-7695-0617-2**

Учебное пособие представляет собой системный курс социальной психологии, изложенный с позиции личностного подхода. Рассматриваются проблемы социального контроля, общения, лидерства и руководства, межгрупповых и внутригрупповых отношений, социализации и социального развития человека. Представлены педагогические аспекты некоторых традиционных социально-психологических тем.

**ISBN 5-7695-0617-2**

УДК 159.9(075.8)

ББК88.5я73

© Андрienко Е.В., 2000

© Издательский центр «Академия», 2000

## ПРЕДИСЛОВИЕ

По мере прогрессивного развития психологии, физиологии и других наук о человеке возрастают возможности их педагогических приложений. Ближайшее будущее педагогики безусловно связано с расширяющимся включением в ее сферу этих приложений...

*Б. Г. Ананьев «О проблемах современного человекознания»*

Социальная психология - одна из обязательных дисциплин психологической подготовки в системе высшего профессионального педагогического образования, которая сравнительно недавно вошла в государственный образовательный стандарт по всем педагогическим специальностям. В течение длительного времени социальную психологию изучали только студенты психологических факультетов, и большинство отечественных учебников и учебных пособий по социальной психологии были ориентированы именно на них. На самом деле социальная психология как наука и отрасль знания актуальна для всех специалистов, работающих в сфере «человек - человек». Правда, специфика реализации этого знания в профессиональной практической деятельности различна у специалистов разного профиля. Так, социальная психология как учебный курс для студентов-психологов, юристов или педагогов имеет свои особенности как на уровне интерпретации содержания, так и на уровне дидактических задач.

Данное учебное пособие предназначено для студентов педагогических вузов и учителей. Оно написано на основе курса лекций, прочитанных в течение ряда лет для студентов математического факультета Новосибирского государственного педагогического университета и для учителей-практиков в Институте повышения квалификации. Некоторые вопросы и проблемы, обсуждаемые на страницах этой книги, были поставлены именно слушателями и отражают своеобразие социально-психологического аспекта педагогической деятельности учителя в условиях современной школы. Практика работы со студентами и учителями показала, что существуют социально-психологические проблемы педагогической деятельности, которые носят универсальный характер. Поэтому концептуальной идеей подготовки данного пособия стала задача педагогической адаптации некоторых социально-психологических теорий. Вполне понятно, что такая адаптация может быть реальной только после знакомства слушателей с основами социальной психологии как научного знания и учебной дисциплины.

Разработка содержания курса определялась также и особенностями социальной динамики в нашей стране. Экономические и социально-политические изменения, происходящие в России, выдвинули на первый план изучение вопросов, которые в условиях стабилизации общества не являются столь актуальными. Будущим специалистам необходимо учиться использовать свои знания в реальных условиях кризисного общества. Поэтому в курс социальной психологии введена тема «Социальная виктимология», которая важна с точки зрения анализа социализации человека в современной России. Включены также такие темы, как «Социальный контроль» и «Социальное развитие человека», не являющиеся традиционными для отечественной социальной психологии. Поскольку социальный контроль изучается обычно в рамках социологии, социально-психологический аспект этой темы остается нераскрытым. Между тем невозможно изучать и тем более анализировать социальное поведение человека, не опираясь на понимание сущности феноменов социального контроля.

Тема «Социальное развитие человека» выполняет важную концептуальную функцию в рамках данного курса и является основополагающей в понимании основных направлений использования социально-психологического знания в педагогической деятельности учителей и родителей. Что касается остальных тем курса, то они являются достаточно традиционными для социальной психологии как учебной дисциплины.

Нельзя не отметить, что на разработку содержания курса несомненное влияние оказали концепции социальной психологии Г.М.Андреевой и Т.Шибутани, а также социально-психологические идеи А.С.Макаренко. Самый издаваемый в России учебник по социальной психологии Г.М.Андреевой является, на наш взгляд, одним из лучших. Он адресован студентам специальных психологических факультетов и поэтому несколько сложен для студентов, не имеющих специальной психологической подготовки. К тому же некоторые вопросы, необходимые для студентов педагогических вузов, вынесены за скобки обсуждения в силу их очевидности для психологов.

Использование теорий, концепций, идей А.С.Макаренко в курсе социальной психологии для учителей представляется нам совершенно необходимым. Во-первых, его опыт как педагога-организатора, работающего с детьми в неблагоприятных социальных условиях, актуален для современных учителей, психологов и социальных работников. Во-вторых, он эмпирическим путем пришел к открытиям, которые были сделаны в социальной психологии значительно позже, предвосхитив, таким образом, многие достижения психологов. В-третьих, его социально-педагогический опыт описан в художественных, публицистических и научных трудах, в которых он предстает как подлинный теоретик и практик социальной психологии. Будучи руководителем социальной группы детей, он изучал ее, анализировал ее жизнедеятельность, обосновывал и претворял в жизнь идеи оптимального функционирования и развития детской группы.

Тот факт, что Макаренко работал в детской колонии в условиях тоталитарного социального режима, несколько не снижает значимости его теории и практики для социальной психологии. Закономерности, открытые им, универсальны вне зависимости от социального качества группы, будь то детский отряд, семья или профессиональный коллектив. Что касается критических замечаний по поводу деятельности и теории А.С.Макаренко, которые появились в последнее время на страницах некоторых педагогических и психологических изданий, то они в большей степени касаются идеологического контекста работ знаменитого педагога, нежели результатов его научных и практических разработок. Думается, что опыт этого человека и его наследие не до конца проработаны социальными психологами, и при внимательном анализе его трудов можно обнаружить замечательные открытия, подлинная ценность которых становится понятной только в свете современных научных данных и требований времени.

В целом, при разработке содержания курса были использованы социально-психологические теории ведущих отечественных и зарубежных психологов, социологов, педагогов и психотерапевтов: Б.Г.Ананьева, И.С.Кона, А.Н.Леонтьева, А.В.Мудрика, Я.Л.Коломинского, А.В.Петровского, Ц.П.Короленко, К.Левина, Д. Майерса, А. Маслоу, Э. Берна, и многих других.

Поскольку основное содержание курса ориентировано на студентов и учителей, не имеющих достаточной психологической подготовки, была сделана попытка изложить материал в простой и доступной форме, сохранив при этом понятийный аппарат курса. Кроме того, в конце книги даны определения основных терминов и понятий курса.

Каждую тему можно изучать как самостоятельный раздел и независимо от других тем, хотя логика изложения предполагает знакомство с содержанием курса социальной психологии именно в той последовательности, которая представлена в пособии. Для более глубокого понимания изложенных вопросов можно воспользоваться соответствующими ссылками в самом тексте и «Основными понятиями курса». В последнее время в связи с бурным развитием социальной психологии изучаются новые явления и соответственно разрабатываются относительно новые понятия, такие как ассертивность, амбивалентность (личностная, в отличие от эмоциональной), личностная зрелость и т.д. Вместе с тем используются понятия, достаточно разработанные не только в социальной психологии, но и в других разделах психологии, например «зона ближайшего развития», «возрастная сензитивность», «ведущая деятельность» и некоторые другие.

Структура учебного пособия определяется его содержанием и дидактическими задачами. Каждая глава посвящена определенной теме, снабжена контрольными вопросами, заданиями для самостоятельной работы и списком литературы. Главы не дробятся на отдельные разделы по основным вопросам, хотя последние выделены в тексте. Благодаря этому сохраняется единство и логика изложения каждой темы. Кроме того, такая организация материала способствует определенному видению частных проблем в контексте более широких социальных явлений.

Таким образом, структура «работает» на дидактическую задачу - формировать у студентов умение строить относительно логические и последовательные частные суждения на основе общего подхода. Эпиграфы к главам также выполняют дидактические функции: некоторые из них содержат квинтэссенцию основной идеи темы, большинство же могут быть использованы в качестве исходного теоретического или иллюстративного материала при выполнении самостоятельных заданий по теме.

Вопросы и задания различны по уровню сложности, но лишь немногие из них связаны с репродуктивным усвоением и переработкой информации. Большинство из них нацелено на аналитическую работу студентов на основе активизации многих интеллектуальных функций: анализа и синтеза; сравнения и сопоставления; абстрагирования и конкретизации; классифицирования и обобщения и др. Таким образом, основная задача пособия - не только раскрыть

важные вопросы социальной психологии в доступной для непосвященного человека форме, но и способствовать активизации мыслительных процессов студентов, мотивировке их дальнейшего самостоятельного обучения.

Содержание курса социальной психологии, изложенного в данном пособии, соответствует государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования. Пособие выступает в качестве источника информации и своеобразного путеводителя для ее получения (с учетом методического аппарата), поэтому оно вполне может быть использовано для дистантного обучения в системе высшего педагогического образования.

## ГЛАВА 1. СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ КАК НАУКИ

Социальная психология - это специфическая наука, и ее история не так уж велика, если взять для сравнения историю физики, биологии или медицины. Кроме того, темп нашего прогресса и в методах, и в проблематике возрастает, несмотря на случающиеся время от времени отклонения на побочно-ненаучные тропки...

Безусловно, современный социальный психолог нуждается в экспериментальных, статистических и компьютерных навыках. Но не менее он нуждается и в знании исторической перспективы, он должен погрузиться в теории (как микро, так и макро). И, прежде всего, он должен обладать способностью видеть место своей проблемы в более широком контексте. Иногда она лежит в рамках академической психологии, зачастую в социологии и антропологии, иногда в философии или теологии, бывает, что в истории или экономике, частенько - в современной политической ситуации. Иногда этот контекст обнаруживается в рамках генетики или клинического опыта.

Короче говоря, хотя социальная психология имеет собственную историю, теорию, проблемы и методы, она еще не является самостоятельной наукой. И наилучшим образом она расцветает в саду, который орошается из различных источников и возделывается различными садовниками.

*Г. В. Оллпорт «Личность в психологии»*

Предмет социальной психологии • Философия и социальная психология • Основные этапы развития социальной психологии как науки • Первые теоретические концепции в области социальной психологии • Вклад ведущих психологических школ в социальную психологию: функционализма, бихевиоризма, психоанализа, гуманистической психологии, когнитивизма, интеракционизма

**Предмет социальной психологии**, как и предмет любой науки определяется вопросом: «Что изучает данная наука как самостоятельная, относительно независимая отрасль знания?»

*Социальная психология* как самостоятельная отрасль научного знания начала формироваться в конце XIX века, хотя само понятие стало широко употребляться только после 1908 года в связи с появлением работ У.Мак-Дугалла и Э.Росса. Эти авторы впервые вынесли термин «социальная психология» в название своих работ. Некоторые вопросы социальной психологии были поставлены очень давно в рамках философии и носили характер осмысления особенностей взаимоотношения человека и общества. Однако исследование собственно социально-психологических научных проблем началось в XIX веке, когда социологи, психологи, философы, литературоведы, этнографы, медики стали анализировать *психологические феномены больших социальных групп и особенности психических процессов и поведения человека в зависимости от влияния окружающих людей*. К этому времени наука вполне «созрела» для того, чтобы выявить некоторые социально-психологические закономерности. Но оказалось, что поставленные проблемы весьма трудно изучать только в рамках существовавших тогда наук. Необходима была интеграция. И прежде всего интеграция социологии и психологии, поскольку психология исследует психику человека, а социология - общество.

Психология и социология, по образному выражению Г.М.Андреевой, стали «материнскими» дисциплинами по отношению к социальной психологии. В то же время нельзя считать, что социальная психология - это лишь часть социологии и психологии. Самостоятельность данной отрасли научного знания обусловлена спецификой *предмета исследования*, который не может быть изучен только в рамках какой-либо одной науки. Существует несколько точек зрения на вопрос о том, что является предметом исследования социальной психологии. Рассмотрим наиболее распространенные.

Социальная психология изучает *личность* в группе, социуме, обществе. В отличие от общей психологии социальная психология исследует не просто психические процессы индивида, а их специфику в связи с системой социальных взаимодействий. С этой точки зрения предметом исследования является человек среди людей. Если и рассматриваются индивидуальные особенности

субъекта, то только как результат социального развития, связанный с воспитанием и социализацией. Человек изучается во всем многообразии его социальных связей: в процессе личностного развития на протяжении жизни, в системе взаимодействия на межличностном и формальном уровнях и т.д. Особое внимание уделяется положению личности в группе, коллективе.

Социальная психология изучает **социальные группы** в обществе. И прежде всего психологические характеристики групп, проблемы внутригрупповой динамики, внутригрупповых отношений, межгрупповых отношений и т.д. Социальная группа рассматривается как функциональная единица, имеющая интегральные психологические характеристики, такие как групповой разум, групповая воля, групповое решение и др. Создаются разнообразные типологии социальных групп, выделяется все большее количество критериев для анализа. Группа рассматривается как уникальная целостность, которая не может быть понята только на основании изучения субъектов, ее составляющих. Группа есть нечто большее, чем совокупность членов. Она имеет собственные характеристики, существующие независимо от индивидуальных особенностей входящих в ее состав субъектов.

Социальная психология изучает **социальную психику** или **массовидные явления психики**. Выделяются различные явления, подходящие под это понятие: психология классов, социальных слоев, массовых настроений, стереотипов и установок; общественное мнение и психологический климат, массовые действия и групповые эмоциональные состояния. Изучается социально-психологический аспект традиций, обычаев, моды, морали, нравов и т.д. Исследуются психологические основы уникальных знаковых и смысловых систем, созданных человечеством на протяжении веков.

Большинство современных социальных психологов считают, что социальная психология изучает и личность, и группы, и социальную психику, но в определенном контексте. На наш взгляд, данный контекст был весьма точно и основательно проанализирован социальным психологом Г.М.Андреевой, которая, характеризуя *предмет социальной психологии*, определила его следующим образом: *социальная психология изучает закономерности поведения, деятельности и общения людей, обусловленные их включением в социальные группы, а также психологические характеристики самих этих групп* (Социальная психология. - М., 1997).

Если мы рассматриваем социальную психологию как науку, то, очевидно, следует выявить основные *закономерности* психологии социальных отношений, т.е. наиболее существенные, необходимые, повторяющиеся явления, возникающие в социальных отношениях всякий раз при определенных условиях. Изучение этих условий дает возможность анализировать, понимать, прогнозировать и принимать необходимые решения по вопросам коррекции социальных отношений, по крайней мере, в первичной группе.

**Философия и социальная психология** долгое время сосуществовали, точнее, социальная психология выступала как составная часть философии. Самые первые социально-психологические идеи, вышедшие из философии, сосредоточены на вопросе о *соотношении общественного и индивидуального сознания*. С древних времен эта проблема, в том или ином аспекте, интересовала наиболее выдающихся философов (Платон, Аристотель, Гоббс, Монтень, Локк, Руссо, Вольтер, Гельвеции, Гегель, Бердяев и многие другие). В зависимости от методологических позиций авторов можно выделить следующие три позиции по отношению к данной проблеме.

*Первая позиция* определяет доминирующее влияние общественного сознания по отношению к индивидуальному. Человек подчинен обществу изначально по своей природе: он не может нормально жить вне общественных отношений. Социальные потребности (в общности, принадлежности, самоутверждении и др.) являются ведущими в его жизни. Общество определяет стиль и образ жизни каждого человека, а индивидуальные вариации жизнедеятельности можно рассматривать только как часть общего движения жизни, причем часть, которая не может оказать сколько-нибудь существенного влияния на само движение. Человек, таким образом, рассматривается как относительно пассивный элемент социальной системы. Сама же социальная система - уникальное общественное явление, часть Природы, обладающая закономерностями возникновения и функционирования.

*Вторая позиция* выделяет индивидуальное сознание как уникальное явление, феномен, способный определять общественное сознание. Примером тому могут быть выдающиеся личности, ведущие толпу за собой и меняющие ход истории; политические деятели, полководцы, философы, писатели, мыслители, чьи идеи продолжают жить в течение долгого времени. Величие во многом определяется возможностью человека даже после своей смерти оказывать существенное влияние на умы людей другого поколения, формировать общественное мнение, менять интегральные психологические характеристики больших социальных групп. Так, у истоков наиболее распространенных мировых

религий, верований, учений, идеологий стояли выдающиеся люди. Они внесли заметный вклад в формирование общественного сознания. Отголоски их идей, представлений и понимания сущности явлений мы можем наблюдать и в многообразных проявлениях современной общественной жизни. Таким образом, данная позиция выделяет индивидуальное сознание как приоритетное, обуславливающее общественное сознание, но не столько в явной, сколько в скрытой форме.

*Третья позиция* несет в себе идею конфликта общественного и индивидуального сознания, вытекающую из идеи вечного противоречия между человеком и обществом. Эта проблема ярко выражена в философии экзистенциализма. Экзистенциализм (Бердяев, Шестов, Хайдеггер, Ясперс, Сартр, Камю) - философия существования, квинтэссенцией которой выступает идея переживания субъектом своего бытия как уникальной данности человеческого существования. Свобода понимается как способность личности быть самой собой. Человек может отказаться от своей свободы, перестать быть самим собой и стать «как все» ценой отказа от себя как личности. Итак: либо быть в антагонизме по отношению к обществу, но в ладу с самим собой, либо быть в ладу с обществом, но в антагонизме по отношению к себе. В контексте данного подхода общество и человек враждебны. Индивидуальное сознание вечно противостоит общественному и вечно вынуждено ему подчиняться. Общество, в силу своей консервативности, не дает человеку возможности полной самореализации, ограничивая его рамками законов, традиций, норм, санкций и т.д. Человек вынужден быть индивидуалистом, чтобы сохранить свою личность. Все коллективное априорно воспринимается как нечто отрицательное, все индивидуальное – как положительное.

Однако противоречие между индивидуальным и общественным сознанием рассматривается с точки зрения диалектики, что вносит известный оптимизм в исследование вопроса. С одной стороны, между общественным и индивидуальным сознанием существует конфликт; с другой - данный конфликт является необходимым условием развития человека и общества.

Философские ориентации психологов во многом определяют их методологические позиции, которые служат основанием для суждения по тем или иным частным вопросам социальной психологии или при выборе направлений индивидуальных разработок. Ведущие направления социально-психологического анализа определяют, в свою очередь, изучение наиболее приоритетных вопросов: взаимодействие в системе «Я - другой» (изучение межличностных отношений, проблем общения, механизмов познания и понимания людьми друг друга, способов организации совместной деятельности и др.); влияние социальных условий на поведение и личностные особенности человека (проблема социализации как процесса усвоения социальных норм и ценностей своего общества, изучение социальных установок, предпочтений и интересов и др.); влияние личности на социальные условия и отношения; взаимодействие в системе «личность - группа - общество»; исследование межгрупповых отношений и т.д.

С конца XIX века появляются работы, посвященные социально-психологическим проблемам, исходя из современного определения предмета социальной психологии как науки. Эти исследования оказались столь выдающимися, что даже спустя столетие не только не потеряли своей социальной и научной актуальности, но, напротив, явились предметом еще более пристального внимания в связи с попыткой социально-психологического анализа многих историко-политических событий XX века. Следует особо отметить следующие работы: Э.Дюркгейм «Метод социологии» (1899); Г.Лебон «Психология народов и масс» (1895); Г.Тард «Законы подражания» (1892), «Общественное мнение и толпа» (1892); М.Вебер «О категориях понимающей социологии» (1913):

В.Вундт «Психология народов» (1912). Первоначально попытки обозначить социально-психологические проблемы связывали с такими терминами, как «социальная философия» и «историческая социология». В начале XX века термин «социальная психология» становится общеупотребительным и служит для обозначения нового направления в науке.

Выделяют **основные этапы развития социальной психологии как науки. Первый этап** - становление социальной психологии как науки - охватывает период с середины XIX века по 1908 год. Определяются предмет изучения и основные проблемы. Издаются первые фундаментальные работы по основным вопросам социальной психологии. На этом этапе решение и теоретический анализ социально-психологических проблем привлекают внимание специалистов различного профиля: психологов, социологов, философов, литературоведов, этнографов и т.д. Большинство вышеперечисленных работ по социальной психологии было издано в первый период развития данной науки.

**Второй этап** продолжается до середины 40-х годов XX века и характеризуется появлением научных социально-психологических школ, ориентированных как на разработку фундаментальной теории, так и

на прикладные аспекты исследования. Одним из наиболее влиятельных социальных психологов этого периода является К.Левин, создатель теории групповой динамики. Он исследовал проблемы социальных факторов воли как целенаправленного поведения; социальной психологии малых групп, лидерства, личности в группе и т.д. Кроме того, было проведено большое количество экспериментальных работ и одновременно разрабатывались фундаментальные теории, которые не потеряли своей актуальности в наше время.

**Третий этап** в развитии социальной психологии начинается с середины 40-х годов и продолжается до наших дней. В основном он связан с решением практических задач, работой на социальный заказ. Экспериментальная психология продолжает свое развитие, что же касается фундаментальных теоретических разработок, то они отступают на второй план. Социальная психология обретает широкую популярность, вводится в общеобразовательные вузовские программы и является одним из обязательных предметов изучения для специалистов различных профилей. Такое пристальное внимание к социально-психологическим вопросам вызвано потребностями совершенствования и стабилизации общественных отношений на всех уровнях социальной стратификации. Кроме того, на данном этапе разрабатываются так называемые малые теории, имеющие конкретное прикладное значение: социально-психологические особенности руководства детской группой, психология бизнеса, психология рекламы, психология формирования общественного мнения и др.

Следует отметить, что развитие социальной психологии как науки осуществлялось от общих теоретических вопросов к более частным, практическим. **Первые теоретические концепции в области социальной психологии** разрабатывались во второй половине XIX - первой трети XX века. В 1859 году в Германии выходит в свет новое издание: «Журнал психологии народов и языкознания». Его авторы, языковед Штейнталь и философ Лацарус, заявили о психологии народов или народной психологии как науке. В первом номере журнала они сделали попытку раскрыть сущность новой науки, заключающейся в открытии тех законов человеческого духа, которые проявляются там, где живет и действует много людей. Это было началом разработки одной из первых социально-психологических концепций - *психологии народов*. Позднее концепцию психологии народов разрабатывал Вундт, написавший десяти томный труд с соответствующим названием.

В.Вундта принято считать родоначальником экспериментальной психологии, поскольку он, будучи учеником знаменитого физиолога Гельмгольца, впервые предложил отделить психологию от физиологии и превратить ее в отдельную науку. При этом Вундт параллельно занимался двумя важными психологическими проблемами: проблемой самопознания человека через метод внутреннего наблюдения за собственным сознанием (интроспекция); проблемой влияния психологии народа на сознание конкретного индивида.

В.Вундт рассматривал коллективную психику как сочетание индивидуальных психических состояний людей в определенных условиях. Он считал, что необходимо изучать те явления общественной жизни, которые невозможно объяснить, исходя только из особенностей сознания индивида. Вундт выделил три таких основополагающих явления: *язык народа*, его *мифы* и *обычай*.

*Язык* весьма существенно влияет на психологию народа, поскольку он содержит в самой общей форме живущие в духе народа представления. Анализ различных языков как социально-психологических знаковых систем данного этноса показывает, что разница между ними достаточно существенная. Наиболее важным для системы индивидуальных представлений является язык, на котором человек думает, хотя знание других языков вносит значительный вклад в расширение представлений человека об окружающем его мире. Любой язык содержит слова, не имеющие аналогов в других языках. Кроме того, каждый язык имеет свои особые формы выражения представлений, например, в виде фразеологизмов - таких устойчивых словосочетаний, значение которых не выводимо из значений составляющих их компонентов. В любом случае «неправильности» языка отражают специфику представлений точно так же, как и основные его компоненты. Язык может иметь высокую степень конкретизации, как, например, русский, или быть относительно абстрактным, как, например, японский. Рассматривая язык как уникальную знаковую систему, которая задает интерпретацию явлений окружающего мира, можно заметить, что он является необходимым условием понимания психологии данного народа по сравнению с другим.

Социально-психологическое значение *мифов* заключается в том, что они несут в себе первоначальное содержание представлений в виде контекста восприятия, а также чувства и влечения, связанные с представлениями. Мифы включают в себя не только фантастические представления человека о мире, но также и ценности, идеалы, долженствования. Они возникают на ранней стадии

развития человеческого общества и транслируются через сказки, былины, эпос, любые художественные произведения, имея широкое распространение в обществе как на уровне общественного сознания, так и на уровне индивидуального. Мифы передаются всей культурой общества, определяя мифологические представления людей, формируя их установки, влияя на вкусы и знания о том, что является хорошим и плохим. Мифы часто определяют *психологическую потребность человека видеть вещи в определенном свете*. Они могут помогать человеку постигать истину, но могут также и исказить ее. В любом случае мифологическое восприятие формируется непроизвольно в процессе социализации и является более подсознательным процессом, нежели сознательным.

*Обычаи* представляют собой способы поведения, которые являются наиболее типичными в стандартных социальных ситуациях у данного народа. Они регулируют поведение человека в различных ситуациях, но наиболее строгий контроль обычая можно наблюдать в жизненно значимых для человека событиях во вступлении в брак, рождении ребенка, похоронах и др.

Выделив язык, мифы и обычаи - три основополагающих явления, определяющих психологию народа, В.Вундт сделал важный шаг в разработке фундаментальных социально-психологических проблем. Значение исследований психологии народов заключается в том, что они поставили вопрос о необходимости изучения особых факторов социальной психики, влияющих на поведение конкретного человека. Один из главных выводов, который был сделан на первом этапе развития социальной психологии, заключался в том, что различные формы социальной психики являются не среднеарифметической суммой индивидуальных психик, а качественно новым образованием. Основная сила истории - народ, или, по выражению Вундта, «дух целого». «Дух целого» выражает себя в религии, искусстве, языках, мифах, обычаях. Индивидуальное сознание есть только продукт этого целого.

Почти одновременно с разработкой концепции психологии народов появляются концепции массового общества, или *концепции психологии масс*, исследующие проблемы общества, связанные с влиянием средств массовой коммуникации и массовой культуры на психологию человека. Г.Тард рассматривал народ как гигантскую аудиторию, воспринимающую определенную информацию, поступающую из одного источника. Большинство социальных процессов в рамках данных концепций рассматривается с точки зрения развития цивилизации. Разрабатывается понятие массовой культуры как совокупности культурных ценностей в индустриальном обществе, рассчитанном на массовое потребление. Массовой культура является как по месту, так и по времени, т.е. потребителями массовой культуры являются практически все цивилизованные люди, и само ее производство осуществляется изо дня в день. Главный признак массовой культуры – стандартизация жизни, которая не может не влиять на психологию человека в обществе.

Все достижения цивилизации рассматриваются как результат деятельности элиты, и большинство социально-психологических отношений изучается в системе взаимодействия элиты и массы. Элита - составная часть общества, в которую входит высший, привилегированный слой, осуществляющий функцию управления, – люди, получившие наивысший индекс в области их деятельности; пользующиеся в обществе наибольшим престижем, статусом, богатством; обладающие интеллектуальным и моральным превосходством; творческое меньшинство в отличие от нетворческого большинства. Психологическое состояние общества изучалось в зависимости от доминирующего влияния на него либо элиты либо массы. При этом считалось, что если ведущая роль принадлежит элите, то можно говорить о прогрессивности общества, если массам, то о его регрессивности. Рассматривались социально-психологические феномены перехода доминирования от элиты к массам на примерах революций, гражданских войн, стихийных бунтов. Изучались изменения индивидуального поведения человека в толпе.

Г.Лебон – один из родоначальников социальной психологии полагал - что вслед за промышленной революцией, ростом городов и увеличением средств массовой коммуникации жизнь все больше определяется поведением *толпы*, которая представляет собой слепую разрушительную силу. Особенно в ситуации социальных изменений. Г.Лебон дал социально-психологический анализ многих феноменов Французской буржуазной революции. Он сделал попытку проанализировать изменение некоторых психических процессов и поведения индивида под влиянием толпы, что и происходило во Франции во время революции. Эти изменения заключаются в следующем.

Во-первых, повышается внушаемость человека. Резко падает критичность, информация воспринимается без доказательств, что способствует восприятию многих, в том числе преступных, идей. Во-вторых, снимается ответственность за свое поведение. Участие каждого человека фактически анонимно. Развивается гипертрофированный конформизм – «быть как все». В-третьих, усиливается

потребность в простых решениях. Толпа не способна на созидание. Она не в состоянии принимать сложные решения. В-четвертых, происходит деперсонализация личности. Человек утрачивает многие свои положительные качества. Так, вероятность помощи человеку, попавшему в беду, обратно пропорциональна количеству свидетелей его трудностей. То есть чем больше людей видят несчастье человека, тем меньше возможность помощи, и наоборот. В-пятых, повышается эмоциональность личности. Осмысление ситуации происходит крайне медленно. Усиливаются механизмы влияния в стихийных социальных группах: заражение, внушение, подражание.

Концепции психологии масс, разрабатываемые Г.Тардом и Г.Лебоном, содержали в себе важные социально-психологические закономерности взаимодействия людей в толпе, отношений массы и элиты, влияния средств массовой культуры на общественное сознание и сознание конкретного индивида. В целом, данные концепции имеют значение для анализа больших слабо организованных социальных групп. Любая большая социальная группа, даже хорошо организованная, под влиянием определенных условий может очень быстро превратиться в стихийную. Закономерности функционирования стихийных социальных групп были исследованы при разработке вышеназванных концепций.

Одной из наиболее консервативных первых концепций в области социальной психологии считается **концепция инстинктов социального поведения** Мак-Дугалла. Она разрабатывалась под влиянием эволюционной теории Дарвина. В частности, идеи о борьбе за существование среди себе подобных; о приспособительном значении психики как важнейшего средства адаптации к среде; о движущих силах развития социальных организмов, в основе которых лежат изменчивость вида, естественный отбор и наследственность. Мак-Дугалл полагал, что механизмы социальной адаптации тождественны у человека и животного. Социальные явления и процессы объяснялись им с биологических позиций, в связи с чем его теория получила название биологизаторской.

Основная идея заключалась в том, что причины социального поведения человека связаны с врожденными инстинктами. В связи с этим изучались социальные инстинкты, определяющие чувства: инстинкт борьбы, связанный с гневом и страхом; инстинкт бегства, связанный с чувством самосохранения; инстинкт воспроизведения рода, связанный с чувством любви; инстинкт приобретения, связанный с чувством собственности; стадный инстинкт, связанный с чувством принадлежности к социальной группе и др. Наибольшее значение Мак-Дугалл придавал стадному инстинкту, который удерживает людей вместе.

Концепция инстинктов социального поведения, в отличие от концепции народов и концепции психологии масс, утратила свою социальную актуальность, однако ее значение состояло в выделении некоторых биологических факторов, определяющих социальное поведение личности. Кроме того, именно в рамках данной концепции впервые появился сам термин «социальная психология». Позднее данная концепция повлияла и на развитие психоаналитического направления в психологии.

**Вклад ведущих психологических школ в разработку проблем социальной психологии** весьма значителен. Следует заметить, что любая психологическая школа не могла не внести свой вклад в разработку проблем социальной психологии, *исходя из ее предмета*. В связи с этим можно выделить некоторые идеи, разрабатываемые в рамках функционализма, бихевиоризма, психоанализа, гуманистической психологии, когнитивизма и интеракционизма.

Совершенно особый вклад в развитие социальной психологии внес **функционализм**, или функциональная психология, возникшая под влиянием эволюционной теории в биологии Ч.Дарвина и эволюционной теории социального дарвинизма Г. Спенсера. Английский философ Г.Спенсер, сыгравший ключевую роль в возникновении функционализма, считается основоположником органической школы в социологии и одним из родоначальников позитивизма. Он полагал, что основным законом социального развития является закон выживания наиболее приспособленных обществ и социальных групп. По Спенсеру, все субъекты социальной жизни (люди, группы, общества) должны функционировать и развиваться, полагаясь лишь на собственные силы и не рассчитывая на помощь или поддержку со стороны. Это концепция выживания сильнейших при социальной конкуренции. Вполне понятно, что данные идеи получали широкое распространение в условиях развития свободного предпринимательства и прежде всего в таких странах, как Англия и США в конце XIX века.

Представители функционализма (Д Дьюи, Л.Энлжепп, Г Кэпп и др.) изучали людей и социальные группы с точки зрения их социальной адаптации - приспособления к сложным условиям жизни. Исследовались феномены независимости, самоподдержания, развития, стабилизации и распада социальных систем. Главной социально-психологической проблемой функционализма стала *проблема*

*наиболее оптимальных условий социальной адаптации субъектов общественной жизни.*

Именно в рамках функционализма впервые появилось большое количество исследований, ориентированных на практический результат. Представители функциональной психологии фиксировали внимание не на внутренних психических процессах человека, а на их функциях, в частности социальных, которые имели значение как при межличностном, так и при межгрупповом взаимодействии в условиях конкретной социальной системы. Они ввели новые методы исследования личности и группы – тесты, опросники, интервью, которые будут весьма широко применяться в более позднее время. Кроме того, именно функционализм дал толчок развитию таких актуальных направлений психологических исследований, как развитие ребенка и взрослого человека, психология индивидуальных различий, психология бизнеса, психология рекламы и т.д.

**Бихевиоризм**, позднее необихевиоризм, – поведенческая психология, изучающая проблемы закономерностей поведения человека и животного (И.В.Павлов, В.М.Бехтерев, Д.Уотсон, Э.Толмен, Б.Скиннер и др.). Поведение рассматривалось как объективная, наблюдаемая реальность, которую можно исследовать в экспериментальных условиях. При этом само понятие поведения трактовалось достаточно широко - от простых реакций организма на стимулы окружающей среды до сложных, опосредованных реакций, обусловленных социальным опытом человека. Поведение - это все поступки человека, которые он совершает от рождения до смерти. Оно включает разные реакции: внешние, или видимые, приобретенные (например, игра на музыкальном инструменте, разговор с другим человеком и пр.); внутренние, или скрытые, приобретенные реакции (мышление); наружные, или видимые, наследственные (хватание, мигание, реакции при страхе и т.д.). В основном, поведение изучалось в соответствии с формулой: стимул – реакция. При этом реакция рассматривается как ответ на внешний стимул, посредством которого индивид приспосабливается к окружающей среде. Закономерности поведения человека в обществе выводились, таким образом, из закономерностей внешнего стимулирования.

Одной из центральных социально-психологических проблем бихевиоризма стала *проблема научения, т. е. приобретения индивидуального опыта посредством проб и ошибок*. Было выделено четыре основных закона научения: закон эффекта, закон упражнения, закон готовности и закон ассоциативного сдвига. Сущность закона эффекта заключается в том, что из всех реакций на одну и ту же ситуацию закрепляется и становится доминирующей только та, которая сопровождается положительными эмоциями от стимулирования, награды или другого позитивного подкрепления окружающих. Закон упражнения проявляется в том, что реакция на ситуацию закрепляется пропорционально частоте, силе и длительности повторения. Данный закон лежит в основе формирования социальных привычек человека, любых процессов обучения, а также при установлении и стабилизации социальных шаблонов поведения на индивидуальном и групповом уровне. Закон готовности определяет возможности человека посредством упражнений улучшать готовность организма к соответствующим реакциям, к проведению соответствующих нервных импульсов (адаптация на психофизиологическом уровне). Закон ассоциативного сдвига заключается в том, что если при одновременном действии двух раздражителей один из них вызывает положительную (отрицательную) реакцию, то и другой (до этого относительно нейтральный) раздражитель приобретает способность вызывать ту же реакцию.

Разработка **психоаналитического направления** в психологии связана прежде всего с именем З.Фрейда. Он исследовал проблемы бессознательных, иррациональных процессов в личности и в ее поведении. Бессознательные процессы в жизни человека имеют огромное значение. Они служат единой цели: не перегружать сознание человека, не доводить до его осознания часть информации о себе и окружающем мире, допускать в область восприятия только такую информацию, которая не противоречит социальным нормам. Несмотря на то что большая часть психической жизни индивида проходит на уровне неосознаваемых процессов, она существенно влияет на принятие решений и поступки.

Особая роль неосознаваемой сферы связана с источниками социальной активности личности. З.Фрейд полагал, что центральной, движущей силой человека выступает совокупность влечений, основой которых является половое влечение. Становление психического склада личности происходит в первые годы жизни ребенка, когда его естественные влечения сталкиваются с системой нормативных запретов. Глубинные тенденции личности (биологические по своей природе) вытесняются в подсознание. Они могут проявляться в виде неожиданных ассоциаций, ошибочных действиях, оговорках и т.д. Если эти тенденции не находят адекватного выхода, то они обуславливают различные нарушения психики и соматики, от невротических нарушений до болезни.

Позднее некоторые вопросы психоаналитического направления, связанные с социальной психологией, получили свое развитие в работах учеников Фрейда - К. Юнга и А.Адлера.

Можно выделить две социально-психологические проблемы психоаналитического направления: *проблема конфликта человека и общества, проявляющаяся в столкновении влечений человека с социальными запретами; проблема источников социальной активности личности.* В психоанализе основным источником активности выступает стремление человека к редукации напряжения, т.е. стремление снять внутреннее напряжение за счет удовлетворения первичных, биологических потребностей. Многие аспекты человеческой активности объяснялись с точки зрения редукации напряжения. Однако эта теория не может объяснить многие формы активности личности, поскольку нормальному человеку свойственно не только снимать напряжение, но и, напротив, стремиться к нему: человек ставит перед собой новые задачи и решает их новыми способами. Его деятельность требует усилий, а поступки целенаправленны. Многое в социальном поведении личности можно объяснить с точки зрения стремления к достижению, успеху.

С таких позиций вопрос об источниках социальной активности человека рассматривался в рамках гуманистической психологии. *Гуманистическая психология* (Г.Оллпорт, А.Маслоу, К.Роджерс и др.) исследовала человека как полноценно развивающуюся личность, которая стремится реализовать свои потенциальные возможности и достигнуть самоактуализации, личностного роста. В каждом нормальном человеке заложена тенденция выразить себя, реализовать свои способности, создать что-то неповторимое, в чем, как в зеркале, отразились бы и специфические особенности данного человека. Результаты любой деятельности несут в себе отпечаток личности, ее реализующей. Высшие потребности, потребности роста заставляют человека идти вперед и стремиться к напряжению.

Таким образом, с одной стороны, источником активности индивида является стремление к редукации напряжения, с другой – стремление к напряжению. Личность функционирует как активная, открытая, саморазвивающаяся система, которая что-то постоянно получает от окружающего мира и что-то отдает ему. Личность *интенциональна*, т.е. нацелена на окружающий мир. Личность функционирует на нескольких уровнях социальной адаптации. На одних уровнях она действительно стремится к разрядке напряженности, на других - наоборот. Диалектическое единство данных двух тенденций и составляет основу социальной активности. Нарушение меры социальной активности человека связано обычно с явным преобладанием той или иной тенденции. Так, например, у больного человека будет преобладать тенденция к редукации напряжения. С другой стороны, многие стрессы сопровождаются повышенной активностью, стремлением к чрезмерному напряжению, возбуждению в ущерб здоровью человека.

В *когнитивизме* заметно стремление объяснить социальное поведение человека при помощи описания преимущественно познавательных процессов. Данная психологическая школа делает акцент на процессе познания мира, постижении сущности явлений посредством основных когнитивных психических процессов (память, внимание, ощущение и т.д.), развития интеллектуальных функций, изменения системы представлений и ценностей. Образы, понятия, идеи, менталитет и подобные явления играют существенную роль в социальном поведении человека, так как на основании подобных феноменов происходит процесс принятия решений. Собственно, ведущей социально-психологической проблемой когнитивизма является *проблема принятия решений* человеком. Речь идет об определенной структуре восприятия, когда та или иная ситуация видится под каким-либо углом зрения. В отличие от психоанализа когнитивная психология занимается в основном сознательными процессами. Психика человека рассматривается прежде всего как сознание. Но сознание человека воспринимает окружающий мир в определенной структуре. Люди склонны развивать упорядоченный взгляд на мир. Если возникает противоречие между тем, что человек знает, и тем, что происходит, то он стремится разрешить его через собственную трактовку, интерпретацию, объяснение, чтобы вновь достигнуть состояния внутренней когнитивной согласованности.

Когнитивизм возник как реакция на бихевиоризм, отрицающий значение внутренней организации психических процессов в поведении человека. В связи с этим представители когнитивной школы (Ж.Пиаже, Дж. Брунер, У.Найсер, Р.Аткинсон и др.) обращали особое внимание на знание человека и способы его формирования: преобразование сенсорной информации, возникновение и развитие структурных блоков познавательных процессов, решающую роль знания в поведении человека, организацию знания в памяти субъекта, развитие интеллектуальных функций и соотношение вербальных и образных компонентов в процессах запоминания и мышления. Изучение данных проблем показало, что человек во многих ситуациях своей жизни принимает решения опосредованно и эта опосредованность связана с типичными для него особенностями мышления.

Таким образом, каждый человек имеет свое собственное объяснение мира и окружающих явлений, которое обусловлено не только социальным опытом, но и особенностями его мышления. Он принимает решения на основании собственного взгляда, своей точки зрения, своего видения и понимания событий. Зная когнитивную структуру данного человека, можно многое понять в его поведении.

**Интеракционизм**, позднее *символический интеракционизм*, исследовал проблемы социального аспекта взаимодействия между людьми в процессе деятельности и общения. Одна из основных идей интеракционизма заключается в том, что личность всегда социальна и не может формироваться вне общества. Особое значение придавалось коммуникации как обмену символами и выработке единых значений и смыслов, выраженных в тех или иных знаковых системах, главнейшей из которых является язык. В широком понимании символ - это слово, жест, знак. Символическая коммуникация – начало человеческой психики. Это то, что выделяет человека из животного мира. Развитие личности рассматривается через усвоение различных знаковых систем. В рамках данного направления изучались также проблемы референтных групп, структура и динамика развития личности, ролевые теории, микропроцессы социального взаимодействия, среда социальной деятельности.

Личность рассматривалась в двух аспектах: как автономная система, проявление которой можно наблюдать в независимом и импульсивном поведении, и как зависимая социальная система, проявление которой наблюдается в поведении, обусловленном ожиданиями окружающих. Активное начало личности лежит в основе изменений не только самого человека, но также и общества. И в этом смысле изменения общественных отношений можно рассматривать как случайные, которые не подчиняются закономерностям. В силу специфики идей интеракционизма они внесли существенный вклад не только в социальную психологию, но прежде всего в социологию как науку, изучающую общество во всех его проявлениях.

В целом, большинство психологических школ можно разграничить лишь с известной долей условности, поскольку все они исследуют человека в группе, обществе, мире. При изучении конкретных фактов действительности следует опираться на разнообразные психологические школы, так как они взаимосвязаны и взаимообусловлены. Такой интегративный подход имеет смысл в большинстве исследований. В то же время есть явления, которые можно изучить с учетом только одной-двух психологических школ.

Социальная психология - относительно молодая наука. Однако вполне очевидны высокие темпы ее развития в современном мире, которое направлено на разработку целого комплекса проблем, связанных с оптимизацией управления социальными процессами как на уровне общества, так и на уровне малой группы.

### **Вопросы по теме**

Что изучает социальная психология как наука?

Существует ли ненаучное социально-психологическое знание? Обоснуйте ответ. Приведите примеры.

Назовите «материнские» дисциплины социальной психологии.

Какие социально-психологические проблемы вышли из философии?

По какому критерию представлено деление на этапы развития социальной психологии как науки в данной теме?

Назовите основные теоретические концепции в области социальной психологии на первом этапе ее развития как науки.

Почему ведущие психологические школы не могли не внести свой вклад в развитие социальной психологии?

Выделите основные социально-психологические проблемы, которые были исследованы в рамках ведущих психологических школ. Как иначе можно было бы сформулировать эти проблемы?

### **Задания для самостоятельной работы**

Дайте оценку высказыванию Г.Оллпорта по поводу специфики социальной психологии, приведенному в эпиграфе к главе. Исходя из предмета социальной психологии сделайте вывод о ее связи с другими науками (кроме тех, которые обозначены в главе).

Используя дополнительную литературу, подберите материал, иллюстрирующий исторические

предпосылки оформления социальной психологии в самостоятельную науку. *Какие колоссальные изменения происходили в мире на рубеже XIX-XX веков в экономической, социальной и политической жизни мира? Каким образом эти изменения связаны с новым осмыслением жизни в контексте социальной психологии как науки?*

Проанализируйте 2-3 философских источника о соотношении общественного сознания с индивидуальным, используя произведения философов, представленных в теме. *Можно пользоваться философскими словарями, энциклопедиями.*

Используя учебник Г. М. Андреевой, подготовьте вопрос о месте социальной психологии среди других наук и, прежде всего, психологии и социологии. (См.: Социальная психология. - М., 1997. - С. 18-22.)

Подумайте, как может меняться предмет исследования социальной психологии, если рассматривать ее как: а) часть социологии; б) часть психологии; в) самостоятельную область исследования, находящуюся между психологией и социологией в качестве независимой дисциплины. Определите три предмета исследования социальной психологии, исходя из каждой позиции.

Подготовьте конспект статьи Г.Оллпорта «Шесть десятилетий социальной психологии» таким образом, чтобы он отражал основную периодизацию развития социальной психологии как науки. Сравните данную периодизацию с периодизацией, представленной в главе. Что общего и в чем различия? (Оллпорт Г. Личность в психологии. - М., 1998. - С. 35-45.)

## Литература

- Андреева Г. М. Социальная психология. - М., 1997.
- Елсуков А.Н., Соколова Г.Н., Румянцева Т. Г., Грицанов А. А. и др. История социологии. - Минск, 1997.
- Еникеев М.И., Кочетков О.Л. Общая, социальная и юридическая психология: Краткий энциклопедический словарь. - М., 1997.
- Ждан А.Н. История психологии. - М., 1990.
- Краткий словарь по социологии. - М., 1988.
- Лебон Г., Тард Г. Психология толп. - М., 1998.
- Майерс Д. Социальная психология. -СПб., 1997.
- Маслоу А. Мотивация и личность. - СПб., 1999.
- Московичи С. Век толп. - М., 1998.
- Оллпорт Г. В. Личность в психологии. - М., 1998.
- Психология масс: Хрестоматия / Под ред. Д.Я. Райгородского - Самара 1998.
- Руденский Е. В. Социальная психология. - Новосибирск. - 1996.
- Сигеле С, Фрейд З., Вундт В. Преступная толпа. - М., 1998.
- Современная западная социология: Словарь. - М., 1990.
- Шевандрин И. И. Социальная психология в образовании. - М., 1995.
- Шибутани Т. Социальная психология. - М., 1969.
- Шульц Д., Шульц С. История современной психологии. - М.; СПб., 1998.

## ГЛАВА 2. СОЦИАЛЬНЫЙ КОНТРОЛЬ

Человеческое существо с самого своего рождения погружено в социальную среду, которая воздействует на него в той же мере, как и среда физическая. Более того, подобно тому, как это делает физическая среда, общество не просто воздействует на индивида, но непрерывно трансформирует самую его структуру, ибо оно не только принуждает его к принятию фактов, но и представляет ему вполне установившиеся системы знаков, изменяющие мышление индивида, предлагает ему новые ценности и возлагает на него бесконечный ряд обязанностей. Это позволяет сделать очевидный вывод, что социальная жизнь трансформирует интеллект через воздействие трех посредников: языка (знаки), содержание взаимодействия субъекта с объектами (интеллектуальные ценности) и правил, предписанных мышлению (коллективные логические или дологические нормы)...

*Ж. Пиаже «Избранные психологические труды»*

...И вот общественное мнение!  
Пружина чести, наш кумир!

Социальный контроль: экспектации, нормы и санкции • Признаки социальных норм • Виды санкций • Формы социального контроля • Переход внешней социальной регуляции во внутреннюю

Люди не свободны поступать так, как им хочется. Человек связан с обществом, в котором он проживает, бесчисленным множеством нормативных систем. Общество значительно определяет жизнедеятельность человека. Но это влияние носит не только формальный характер, как, например, действие законов, но также и скрытый психологический характер. Так, воспитываясь в определенной социальной среде и усваивая с детства те или иные шаблоны поведения, формируя собственные цели и ценности, индивид ориентируется на окружающий социум. Даже в том случае, когда человек отрицает социальные нормы окружения, он все равно ориентируется на них. **Социальный контроль** – это влияние общества на установки, представления, ценности, идеалы и поведение человека. В широком социально-психологическом смысле социальный контроль охватывает все возможные сферы влияния.

В более узком, юридическом смысле, под социальным контролем понимается механизм саморегуляции в социальных системах, действующий по принципу обратной связи, когда органы социального управления реагируют на факторы дестабилизации социальной системы.

Г.Тард, один из родоначальников социальной психологии, объяснял действие социального контроля через законы подражания, на которых строятся человеческие взаимоотношения. Общество он сравнивал с мозгом, клеткой которого является сознание отдельного человека. При этом общество выступает продуктом взаимодействия индивидуальных сознаний через передачу людьми друг другу идей, убеждений, ценностей, желаний и т.д. (Законы подражания. -СПб., 1892). Те многочисленные социальные связи, которыми «обременен» человек, не остаются незамеченными и в самой личности. В психологии есть понятие «социальный тип личности», которое определяет то типичное, что несет в себе человек, принадлежащий той или иной социальной группе.

В социальный контроль входят **экспектации, нормы и санкции**. **Экспектации** – требования окружающих по отношению к данному человеку, выступающие в форме ожиданий. Иными словами, это не столько прямые, сколько косвенные требования. Например, мать ожидает от своего ребенка, что после окончания школы он поступит в университет. Она может даже и не говорить об этом, но ребенок точно знает ожидания матери и старается их оправдать. Многие требования-ожидания окружающих определяются теми функциями, которые человек должен выполнять, исходя из своего социального статуса, положения в обществе и социальной роли. Вполне понятно, что в одной и той же ситуации экспектации по отношению к ребенку будут отличаться от экспектации по отношению к взрослому человеку. Иногда экспектации провоцируются типичным поведением данного человека в определенных ситуациях, хотя само это типичное поведение формируется чаще всего под влиянием социальных норм.

Наиболее общее представление о социальных нормах связано с понятием согласия людей о должном. **Социальные нормы** – это некие образцы, предписывающие то, что люди должны говорить, думать (!), чувствовать, делать в конкретных ситуациях. Можно сказать, что в некоторых случаях нормы выступают как определенные правила, которые выработаны группой, приняты ею и которым должно подчиняться поведение ее членов, чтобы их совместная деятельность была возможна (Г.М.Андреева). Однако чаще всего нормы представляют собой установленные модели, эталоны должного поведения с точки зрения как общества в целом, так и конкретных социальных групп.

Нормы выполняют регулятивную функцию как по отношению к конкретному человеку, так и по отношению к группе. В любом случае социальная норма выступает как общественное явление, не зависящее от индивидуальных вариаций. Мы можем видеть, что люди, имеющие совершенно разные мотивы, поступают идентично, поскольку представления о должном в данной ситуации у них совпадают и создают стандарт действия, регулирующий поведение человека. Большинство социальных норм - это неписанные правила. Просто люди, взаимодействующие в типичных и повторяющихся ситуациях, приспособляются друг к другу и ситуации, вырабатывая наиболее приемлемые и оптимальные варианты поведения. Постепенно эти варианты закрепляются и стабилизируются, становятся привычными.

Чем дольше существует группа, тем более стабильными и жесткими являются нормы. Так, группа абитуриентов почти не имеет устойчивых групповых норм в отличие от группы студентов-старшекурсников. Когда нормы закрепляются, они начинают регулировать внутригрупповые

отношения. Поэтому в группе абитуриентов социальный контроль значительно слабее, чем в группе студентов-старшекурсников. Старшекурсники уже хорошо знают друг друга и знают, что от кого можно ожидать. Студенту старшего курса невозможно изменить свое поведение или манеры, не вызывая удивления окружающих, в то время как абитуриент может делать это совершенно свободно.

Социальные нормы имеют вполне определенные особенности и признаки. Выделяют различные **признаки социальных норм**, среди которых наиболее значимыми являются следующие. Во-первых, это **общезначимость**. Нормы не могут распространяться только на одного или нескольких членов группы или общества, не затрагивая поведение большинства. Даже если по социальному статусу человек может проигнорировать нормы, вряд ли он способен сделать это, не вызывая негативного общественного мнения. Если нормы являются общественными, то они общезначимы в рамках всего общества, если же групповыми, то их общезначимость ограничивается рамками данной группы. Явное нарушение норм воспринимается на уровне общественного или группового сознания как вызов.

Есть нормы, которые являются эталонами поведения только в малых группах и связаны с определенными традициями. Посторонний человек, попав в группу и не зная ее норм, может почувствовать неловкость. Поэтому, когда субъект первый раз принимает участие в каком-то собрании или приходит на праздник в незнакомую компанию, он прежде всего старается *понять нормы группы*, т.е. уяснить, что принято и чего не принято здесь делать. Поскольку большинство правил не декларируется, а подразумевается, то не всегда просто осознать нормы. Индивид не может прийти в незнакомую группу и диктовать там правила (за редким исключением особых случаев). Такое поведение будет расценено по меньшей мере как оскорбительное.

Вторым признаком норм является **возможность применения группой или обществом санкций** – наград или наказаний, одобрения или порицания. Поскольку санкции являются не только признаком норм, но также входят в социальный контроль, о них более обстоятельно будет сказано позже. Третий признак нормы – **наличие субъективной стороны**, проявляется в двух аспектах: во-первых, человек вправе решать сам, принимает или не принимает он нормы группы или общества, будет или не будет их выполнять, и если будет, то какие именно; во-вторых, индивид сам ожидает от других людей определенного поведения, соответствующего тем или иным нормам. Любая норма содержит в себе возможность отклонения, даже если это такая жесткая, зафиксированная форма социального контроля, как закон. Вариативность отклонений достаточно велика.

Стремление человека к психологическому комфорту будет направлять его к установлению баланса между внешним и внутренним миром. Если нарушение норм будет слишком сильным, то такой баланс становится совершенно невозможным. В психологической литературе описан феномен отклонения, связанный с патологическими нарушениями субъектом социальных норм. Этот феномен получил название социопатии или антисоциального поведения и рассматривается как одна из наиболее сложных форм социальной дезадаптации человека.

Четвертый признак социальных норм – **взаимозависимость**. В обществе нормы взаимосвязаны и взаимообусловлены, они образуют сложные системы, регулирующие действия людей. Нормативные системы могут быть различными, и это различие иногда содержит в себе возможность конфликта, как социального, так и внутриличностного. Хорошо известен, например, внутриличностный конфликт, описанный еще К.Левиним, – конфликт интериоризации разнонаправленных ценностей, когда индивид в процессе воспитания и социализации усваивает социальные ценности, которые являются взаимоисключающими, но одинаково привлекательными для него. Некоторые социальные нормы противоречат друг другу, ставя человека в ситуацию необходимости выбора. Такое противоречие – естественное явление, поскольку нормы определяются группами, а группы могут быть самыми разными. Поведение группы преступников противоречит нормам общества, однако сами преступники имеют свои собственные социальные нормы, нарушение которых может караться весьма жесткими санкциями. Вполне понятно, что нормы общества и нормы такой группы конфликтны. Но они взаимозависимы, ибо действия преступников осуществляются в конкретном обществе и социальной группе с их вполне определенными правилами. В то же время общество стремится усовершенствовать нормы и санкции для предотвращения деятельности антисоциальных групп.

Пятым признаком или особенностью норм является **масштабность**. Нормы различаются по масштабу на собственно социальные и групповые. Собственно социальные нормы действуют в рамках всего общества и представляют собой такие формы социального контроля, как обычаи, традиции, законы, этикет и т.д. Действие групповых норм ограничивается рамками конкретной группы и определяется тем, как здесь принято себя вести (нравы, манеры, групповые и индивидуальные

привычки). Есть нормы, которые являются универсальными по масштабу, и их можно отнести к социальным и групповым (табу).

Если человек явно нарушает социальные нормы, то группа или общество стремится к тому, чтобы заставить его (в более мягкой или жесткой форме) их соблюдать. В каждом социуме существуют определенные способы или процедуры, при помощи которых члены группы или общество стремятся привести поведение человека к норме. В зависимости от того, какие именно нормы нарушены, полагается и наказание. Оно может быть легким, как, например, прекращение разговора или негативная эмоциональная реакция, а может быть и более жестким, вплоть до привлечения к суду. С другой стороны, если человек соответствует нормам данной группы, то его поведение будет поощряться всевозможными способами. Итак, *все процедуры, при помощи которых поведение индивида приводится к норме социальной группы, называются санкциями*. Социальная санкция - мера воздействия, важнейшее средство социального контроля.

Традиционно выделяют следующие **виды санкций: негативные и позитивные, формальные и неформальные**. **Негативные санкции** направлены против человека, отступившего от социальных норм. **Позитивные санкции** направлены на поддержку и одобрение человека, который следует данным нормам. **Формальные санкции** налагаются официальным, общественным или государственным органом или их представителем. **Неформальные** предполагают обычно реакцию членов группы, друзей, сослуживцев, родственников, знакомых и т.д. Таким образом, можно выделить четыре типа санкций: формальные негативные, формальные позитивные, неформальные негативные и неформальные позитивные. Так, пятерка за ответ учащегося на уроке - формальная позитивная санкция. Она носит не только дидактический характер, но и социально-психологический, хотя большинство учителей просто не задумываются над этим. Примером отрицательной неформальной санкции может быть осуждение человека на уровне общественного мнения.

Один и тот же человек может получить одновременно несколько разных санкций, противоречащих друг другу. Например, ученик на уроке может одновременно получить отрицательную формальную санкцию от учителя и положительные неформальные санкции от своих одноклассников. Какая санкция будет более действенной, зависит от многих обстоятельств. В теории воспитания часто рассматривают типичную модель неблагоприятного семейного воспитания, заключающуюся в том, что родители одновременно дают ребенку разные санкции. *Согласие родителей по поводу санкций рассматривается как важный фактор целенаправленного воспитания*. На уровне общества согласие по поводу санкций имеет не меньшее психологическое значение, чем в семье. Если в обществе санкции часто меняются и нет согласия по поводу их применения, то на психологическом уровне человек чувствует себя совершенно незащищенным.

*Позитивные санкции обычно влиятельнее негативных санкций*. Для ученика подкрепление школьных успехов положительными оценками является более стимулирующим, чем негативная оценка за плохо выполненное задание. Хорошо известно, что успех несет в себе самоподкрепление в отличие от неудачи, которая может стимулировать на деятельность лишь немногих. Не следует думать, что формальные санкции всегда сильнее неформальных. Сила воздействия тех или иных санкций зависит от многих обстоятельств, самым важным из которых выступает *согласие по поводу их применения*. Санкции эффективны только тогда, когда существует согласие относительно правильности их применения и авторитета тех, кто их применяет. Даже наказание ребенок может воспринять как должное, если считает его справедливым. В данном случае наказание может снять чувство вины. Однако при наказании, не соответствующем проступку, ребенок будет считать, что с ним поступили несправедливо, и не только не исправит поведения, но, напротив, может проявить реакцию негативизма, делая «назло родителям». Конечно, воспитательные меры родителей и учителей - лишь маленькая часть колоссальной системы социального контроля, действующего на уровне индивидуального сознания, группы, общества. Рассмотрим основные **формы социального контроля**, влияющие на всех без исключения субъектов общественной жизни.

Под *формами социального контроля* понимаются многообразные способы регулирования жизнедеятельности человека в обществе, которые обусловлены различными общественными (групповыми) процессами и связаны с интегральными психологическими характеристиками больших и малых социальных групп. Формы социального контроля определяют переход внешней социальной регуляции во внутриличностную. Это происходит за счет интериоризации социальных норм.

Понятие *интериоризации* было введено французскими психологами и социологами для обозначения процесса формирования внутренних структур психики через усвоение структур внешней социальной

деятельности (Ж.Пиаже, А.Валлон и др.). В процессе интериоризации происходит перенос общественных представлений в сознание отдельного человека. Постепенно эти представления развиваются, закрепляются в ценностях и установках и определяют модели поведения, выходя уже из внутреннего во внешний план. Невозможно понять действие социального контроля, игнорируя процессы интериоризации, сопровождающие развитие человека на протяжении всей жизни.

Однако не все формы социального контроля переходят во внутренний план деятельности. Некоторые так и остаются внешними по отношению к конкретному индивиду. Но иные представляют собой результат интериоризированных норм, имеющих ярко выраженный признак субъективности, как, например, манеры или привычки. Существует много форм социального контроля. Наиболее распространенными являются: законы, табу, обычаи, традиции, мораль и нравы, этикет, манеры, привычки и т.д. Уже по самому их перечислению мы можем сделать вывод об особенностях и возможностях интериоризации. Очевидно, что менее интериоризированным является закон.

**Закон** - совокупность нормативных актов, обладающих юридической силой и регулирующих формальные отношения людей в масштабах государства. Законы непосредственно связаны с конкретной властью в обществе и определяются ею. Устанавливая определенный порядок в обществе, закон может способствовать либо препятствовать самореализации людей; влиять на снижение или повышение жизненного уровня населения, что, в свою очередь, ведет к установлению определенного образа жизни. Это особенно заметно в периоды дестабилизации общественной, экономической и политической жизни государства в эпоху революционных преобразований, радикальных реформ. В периоды стабилизации общественных отношений большинство субъектов вообще никак не ощущают действия правовых норм, хотя многие важные события в жизни (вступление в брак, рождение ребенка, окончание университета и т.д.) непосредственно связаны с ними.

Пренебрежение субъектом правовыми нормами может привести к негативным социально-психологическим последствиям. Например, люди, проживающие в гражданском браке, при юридически неоформленных супружеских отношениях, могут столкнуться с негативными санкциями неформального характера. Шибутани писал, что закон не делает человека счастливым или несчастным, как и виртуозное умение водить машину несколько не зависит от правил дорожного движения, которые, впрочем, необходимо знать. Закон выступает как активная и действенная форма социального контроля в ситуации его явного нарушения, ибо именно закон определяет предел, поставленный свободе воли или действий (В.Даль).

Одной из наиболее древних форм социального контроля, предшествующих появлению законов, является табу. **Табу** включают в себя систему запретов на совершение каких-либо действий или мыслей человека. В первобытном обществе табу регулировали важные стороны жизни. Считалось, что при нарушении запретов сверхъестественные силы должны покарать нарушителя. На уровне современного индивидуального сознания табу чаще всего связаны с суевериями - такими предрассудками, в силу которых многое из происходящего представляется проявлением сверхъестественных сил или предзнаменованием.

Чаще всего табу возникают в наиболее значимые или просто ответственные моменты жизни человека. Так, студент, отправляющийся сдавать экзамен, может изменить путь, если дорогу перебегают черная кошка; молодая мать боится, что чужой взгляд причинит вред младенцу, и т.п. Приметы, суеверия, предрассудки - все это факторы внутренних запретов или ограничений, связанных с внутренним табу. Некоторые формы неврозов проявляются в навязчивых и повторяющихся ритуальных действиях субъекта, возникающих под влиянием страха возмездия. Человек боится, что если ритуал не будет им совершен, то обязательно возникнут неблагоприятные для него последствия. Внутренние табу - это интериоризированные (часто на уровне подсознания) социальные в прошлом запреты.

Весьма широко социальный контроль осуществляется через повторяющиеся, привычные для большинства способы поведения людей, распространенные в данном обществе, - **обычаи**. Обычаи усваиваются с детства и имеют характер общественной привычки. Главный признак обычая - **распространенность**. Обычай определяется условиями общества в данный момент времени и тем отличается от традиции, которая носит вневременной характер и существует достаточно долго, передаваясь из поколения в поколение. Под **традициями** понимают такие обычаи, которые, во-первых, сложились исторически в связи с культурой данного этноса; во-вторых, передаются из поколения в поколение; в-третьих, определяются менталитетом (духовным складом) народа. Поскольку традиции имеют глубокие корни, их очень трудно изменить или преодолеть, если они несут негативные особенности и не соответствуют времени. Можно сказать, что традиции - это одна из наиболее

консервативных форм социального контроля. Однако и традиции могут постепенно меняться и преобразовываться в соответствии с социально-экономическими и культурными изменениями, влияющими на социальные шаблоны поведения. Так, традиция существования патриархальной семьи постепенно меняется во многих странах мира. Состав современной семьи, проживающей под одной крышей, все чаще включает в себя лишь два поколения: родители - дети. Это обусловлено многими причинами, в частности материальными условиями и большими когортными (групповыми) различиями между поколениями.

Обычаи и традиции охватывают массовые формы поведения и играют огромную роль в интеграции общества. Многие социальные психологи и социологи выделяют функцию социальной интеграции традиций и обычаев. Так, Э.Дюркгейм еще в начале века обратил особое внимание на социальную солидарность, которая возникает между людьми в связи с преобладанием обычаев, объединяющих людей. Именно в солидарности он видел главный психологический смысл обычая или традиции. Солидарность объединяет людей одного общества, интегрирует их сознание, делает более сплоченными и, следовательно, более сильными. Наказание (негативные санкции), следующее за нарушением традиции, лишь способствует поддержанию единства группы (Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. - Одесса, 1900).

Большинство современных социальных психологов видят главный психологический смысл традиций в их социальной целесообразности. Далеко не все обычаи закрепились и модифицировались в традиции. Многие обычаи устраняются с изменением жизни в обществе. И хотя некоторые традиции у тех или иных народов и вызывают сомнения с точки зрения их социальной целесообразности, следует иметь в виду, что они не могли бы сохраниться, если бы такой целесообразности не существовало, поскольку это главное условие их существования. Постигание смысла традиции как формы социального контроля является весьма сложной задачей, связанной с постижением культуры того народа, чьи традиции рассматриваются. Невозможно понять сущность традиции вне культуры народа.

Существуют особые обычаи, имеющие нравственное значение и связанные с пониманием добра и зла в данной социальной группе или обществе, – **мораль**. Мораль регулирует неформальные отношения в социуме и часто противопоставляется закону как регулятору формальных отношений. Мораль определяет то, что люди себе традиционно разрешают или запрещают в связи с их представлениями по поводу плохого и хорошего. Несмотря на разнообразие таких представлений, моральные нормы весьма схожи в большинстве человеческих культур вне зависимости от того, в каких формах они воплощаются.

Принципы морали универсальны, поскольку несут в себе абсолютные ценности бытия. Эти ценности интериоризируются в процессе социального развития человека. Интериоризация понятий добра и зла происходит с самого раннего детства и определяет понимание человеком сущности мира в ценностном аспекте. **Переход внешней социальной регуляции во внутреннюю** осуществляется при всех формах социального контроля. Однако наиболее значимой в этом отношении формой является мораль.

Интериоризация морали происходит на уровне формирования и развития совести как интегрального психологического и духовного качества личности. *Совесть* представляет собой особое, уникальное качество человека, определяющее его сущность. По В.Далю, совесть - это нравственное сознание, нравственное чутье или чувство в человеке; внутреннее сознание добра и зла; тайник души, в котором отзывается одобрение или осуждение каждого поступка; способность распознавать качество поступка; чувство, побуждающее к истине и добру, отвращающее ото лжи и зла; невольная любовь к добру и к истине; прирожденная правда в различной степени развития (Толковый словарь живого великорусского языка. - СПб., 1997. - Т. 4). Толкование В.Даля на первый план выводит *постигание истинного смысла*, когда совесть выступает как чувство и внутреннее знание.

Философское и психологическое понимание совести больше связано с ее контролирующей функцией. В философии и психологии совесть трактуется как способность личности осуществлять нравственный самоконтроль, самостоятельно формулировать для себя нравственные обязанности, требовать от себя их выполнения и производить оценку совершаемых поступков (Философский энциклопедический словарь. – М., 1983; Психология: Словарь. - М., 1990). Вполне понятно, что совесть несет в себе внутренние особые контролирующие функции. Неудивительно, что все религии мира так или иначе нацелены на формирование именно данного качества в человеке, поскольку оно является абсолютным гарантом реализации моральных принципов. В то же время нельзя не заметить, что, к сожалению, некоторые реалии современной жизни не всегда способствуют развитию этого действительно уникального человеческого свойства.

Очень близкой к категории морали является категория нравов, служащая для обозначения обычаев,

имеющих нравственное значение и характеризующих все те формы поведения людей в том или ином социальном слое, которые могут быть подвергнуты нравственной оценке. В отличие от морали **нравы** связаны с определенными группами по социальной стратификации. То есть общепринятая мораль в обществе может быть одна, а нравы разные. Так, нравы элиты и нравы люмпенизированной части общества имеют существенные различия. На индивидуальном уровне нравы проявляются в манерах человека, особенностях его поведения. **Манеры** включают в себя совокупность привычек поведения именно данного человека или определенной социальной группы. Это внешние формы поведения, способы делать что-либо, характеризующие определенный социальный тип. По манерам мы можем определить, к какой социальной группе относится человек, какова его профессия или основной вид деятельности. Говоря о манерах, следует особое внимание уделить привычке как поведенческой единице социального шаблона поведения.

**Привычка** – неосознаваемое действие, которое столько раз повторялось в жизни человека, что приобрело автоматизированный характер. Несмотря на то что привычки чаще связаны с конкретными, относительно простыми навыками, они весьма основательно регулируют социальную жизнь. Собственно простой навык выступает обычно лишь как основа для формирования еще более сложного. Привычки складываются под влиянием ближайшего окружения и прежде всего семейного воспитания. Сначала через усвоение простейших привычек человек входит в культуру своего общества. В процессе взросления и развития личности привычки становятся все более сложными и опосредованными, превращаясь, по мере усложнения и включения, в систему уже освоенных привычек, в уникальную матрицу социального поведения.

Все хорошо усвоенные знаковые системы, которыми владеет современный человек, функционируют на уровне привычки. Особое внимание следует обратить на то, что привычки *приобретают характер потребности*, если они сформированы и закреплены. Любопытно, что на первом этапе формирования привычки, в силу ее новизны, индивид испытывает определенные трудности усвоения. Но когда действие совершенно усвоено, оно становится необходимым. Мы не обращаем внимания на наши привычки, потому что это как бы часть нас самих, это нечто естественное и необходимое. Однако привычки других людей, не похожие на наши, могут стать весьма раздражающим фактором. Так, молодожены могут испытывать некоторые бытовые трудности из-за разности привычек. А в семьях, которые существуют достаточно долго и благополучно, можно наблюдать единство привычек или, по крайней мере, согласие по поводу их проявлений.

Известная пословица гласит: «Посеешь поступок - пожнешь привычку, посеешь привычку - пожнешь характер, посеешь характер - пожнешь судьбу, посеешь судьбу - пожнешь жизнь». Определенный социально-психологический смысл в этой пословице есть, ибо формирование хороших привычек лежит в основе очень многих психических новообразований индивида в процессе его социального развития. В отечественной педагогике в свое время уделялось много внимания развитию социально-адаптивных привычек у детей (К.Д.Ушинский, А.С.Макаренко, Л.Н.Толстой, С.Я.Рубинштейн и др.). И это вполне естественно, так как формирование привычек лежит в основе практически всех процессов обучения и воспитания. Всегда, когда возникает потребность в новом виде деятельности (как ребенка, так и взрослого человека), при появлении новых обязанностей или условий жизни необходимо формировать новые или изменять старые привычки. Если привычки носят позитивный характер, т.е. способствуют социальной адаптации, личностному росту, то индивид относительно легко достигает поставленных целей. Если же привычки негативны, то они могут привести и к неблагоприятным социальным последствиям для индивида. Все современные бихевиористские методики обучения основаны на поэтапном формировании и закреплении положительных привычек, и надо отметить, что в наше время данные методики получают все большее признание как наиболее результативные. Если хорошо сформирована привычка учиться, отпадает необходимость в дополнительной мотивировке познавательных процессов.

Привычки входят в формы социального контроля, потому что, во-первых, они формируются под влиянием общественных норм, во-вторых, когда они уже сформированы, то буквально диктуют индивиду шаблоны социального поведения. Конечно, если человеку необходимо продемонстрировать действие, которое не является привычным, он сможет это сделать, но только в том случае, если будет держать себя под строгим самоконтролем, что значительно осложняет сам процесс выполнения. Если же данное действие необходимо человеку усвоить, оно со временем, в процессе постоянных упражнений, превращается в привычку и тогда может осуществляться спонтанно, на неосознаваемом уровне, не отнимая у субъекта силы на самоконтроль.

Особой формой социального контроля является *этикет*. Этикет представляет собой установленный порядок поведения, форм обхождения или совокупность правил поведения, касающихся внешнего проявления отношения к людям. Поскольку этикет выступает как составная часть культуры общества, он становится условным ритуалом, который регламентирует нормы поведения в различных социальных кругах от очень строгой регламентации до относительно свободной. Данной формы контроля стараются придерживаться для того, чтобы соответствовать требованиям социальной группы. Явное и резкое нарушение этикетных правил, так же как и нарушение социальных норм, сопровождается санкциями группы. Этикет можно рассматривать как чисто внешнюю, оторванную от нравственного содержания форму поведения, которая, с одной стороны, приобретает смысл благожелательного и уважительного отношения к людям, с другой - может вести к развитию неискренности и лицемерия.

Перечисление форм социального контроля может быть продолжено. Однако даже на основе анализа вышеназванных форм можно сделать несколько выводов. Во-первых, любой член общества находится под сильнейшим психологическим влиянием социального контроля. Это влияние начинается с рождения и продолжается в течение всей жизни. Поступки человека не могут быть правильно поняты, если исключить факторы социального контроля из анализа специфики его поведения. Нужно знать, в каком обществе субъект вырос. Какие ценности были интериоризированы им в процессе социализации и т.д. Во-вторых, социальный контроль не всегда осознается индивидом из-за процессов и результатов интериоризации. Следует иметь в виду, что особенно ярко влияние социального контроля можно наблюдать в процессах изменения интегральных психологических характеристик социальных групп: общественного мнения и психологического климата. В-третьих, социальный контроль - это очень сложный и противоречивый процесс, который имеет собственную динамику и зависит от множества причин исторического, социального, экономического, политического, этнического и культурного характера.

Если человек живет в обществе, он не может игнорировать социальный контроль. Лишь в исключительных случаях или особых ситуациях социализированный индивид может позволить себе говорить и действовать, не обращая внимания на социальную регуляцию поведения. Так, общеизвестно право шута говорить то, что он хочет; право ребенка действовать вне зависимости от социального контроля. Юродивый в трагедии А.С.Пушкина «Борис Годунов» имеет право ребенка: говорить истину, а шекспировскому герою Гамлету необходимо было притвориться сумасшедшим, чтобы открыто говорить то, что он думает, и поступать так, как он хочет, не вызывая жестких социальных санкций. В комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума» главному герою - Чацкому достаточно было нарушить правила этикета, чтобы о нем заговорили как о ненормальном. Многие сюжеты художественных произведений связаны с идеей освобождения личности от социального давления, и лишь в немногих из них мы можем обнаружить финал, в котором человек выходит из-под влияния социального контроля без трагической развязки.

### **Вопросы по теме**

Что такое социальный контроль? Может ли существовать общество без социального контроля? Обоснуйте ответ.

Обоснуйте необходимость изучения темы «Социальный контроль» в рамках социальной психологии, исходя из ее предмета.

Какие факторы влияют на становление и развитие социального контроля?

Каким образом изменение социального контроля может влиять на изменение моделей воспитания и обучения в обществе? Проиллюстрируйте ответ, исходя из истории России.

Назовите главное условие эффективности санкций.

Чем обычаи отличаются от традиций? Как вы думаете, при каких условиях обычай становится традицией?

### **Задания для самостоятельной работы**

Подготовьте описание-характеристику социального контроля в семье, школьном классе, студенческой группе, компании друзей, рабочей группе, государстве и т.д. (на выбор).

Подготовьте доклад об изменении степени значимости тех или иных форм социального контроля в зависимости от исторического периода и различия социально-экономических условий жизни общества.

Дайте развернутое описание признаков социальных норм с использованием иллюстративных примеров.

*Т. Шибутани* - один из первых социальных психологов, который ввел тему «Социальный контроль» в курс социальной психологии. До него данная тема считалась традиционно социологической. Используя его учебник и социологический словарь, подготовьте аналитическое сообщение о различии двух подходов к изучению темы. (См.: *Шибутани Т.* Социальная психология. - М., 1969; Современная западная социология: Словарь. - М., 1990.)

### Литература

- Беличева С. А.* Основы превентивной психологии. - М, 1993.  
*Васильев В.Л.* Юридическая психология. - М, 1991.  
*Вичев В.* Мораль и социальная психика. - М., 1978.  
*Дубинин Н.П., Карпец И. И., Кудрявцев В.Н.* Генетика, поведение, ответственность. - М., 1989.  
*Еникеев М.И., Кочетков О.Л.* Общая, социальная и юридическая психология: Краткий энциклопедический словарь. - М., 1997.  
*Муравьева О. С.* Как воспитывали русского дворянина. - М., 1995.  
*Пиаже Ж.* Избранные психологические труды. - М., 1994.  
Психологические проблемы социальной регуляции. - М., 1976.  
Психология человеческих проблем: Хрестоматия / Сост. К.В.Сельченко. - Минск, 1998.  
*Радугин А.А., Радугин К. А.* Социология: Курс лекций. - М., 1995.  
Словарь по этике/Под ред. И. С. Кона. - М., 1983.  
Социология: наука об обществе / Под ред. В.П.Андрущенко, Н.И.Горлача. - Харьков, 1996.  
*Харчев А. Г.* Социология воспитания. - М., 1990.  
*Шибутани Т.* Социальная психология. - М., 1969.  
*Шопенгауэр А.* Две проблемы этики. - Минск, 1997.

## ГЛАВА 3. СОЦИАЛИЗАЦИЯ

Если бы нашу планету постигла катастрофа, в результате которой остались бы в живых только маленькие, дети, а все взрослое население погибло, то хотя человеческий род и не прекратился бы, однако история человечества неизбежно была бы прервана. Сокровища культуры продолжали бы физически существовать, но их некому было бы раскрывать для новых поколений. Машины бездействовали бы, книги остались непочитанными, художественные произведения утратили бы свою эстетическую функцию. Движение истории невозможно без активной передачи новым поколениям достижений человеческой культуры, без воспитания.

*А.Н. Леонтьев* «Проблемы развития психики»

Понятие социализации • Особенности современной социализации • Стадии развития личности в процессе социализации • Механизмы социализации • Институты социализации

В самом широком смысле **понятие социализации** трактуется как *процесс и результат социального развития человека*. И. С. Кон полагал, что социализация представляет собой *совокупность всех социальных и психологических процессов, посредством которых индивид усваивает систему знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества*. Социализация может быть рассмотрена с точки зрения *усвоения и воспроизводства индивидом социального опыта в процессе жизни* (Г.М.Андреева). Сущность процесса социализации заключается в том, что человек постепенно усваивает социальный опыт и использует его для адаптации к социуму. Такое усвоение происходит стихийно и целенаправленно. Целенаправленность определяется усилиями семьи, школы, различных общественных организаций. Стихийность - многообразными аспектами жизни, свидетелем которых является человек.

Социализация относится к тем явлениям, посредством которых человек учится жить и эффективно взаимодействовать с другими людьми. Она непосредственно связана с социальным контролем, поскольку включает в себя усвоение знаний, норм, ценностей общества, обладающего всеми видами санкций формального и неформального характера. Социализацию имеет смысл рассматривать как *двусторонний процесс* не только из-за диалектического единства усвоения и воспроизводства социального опыта, но также из-за единства *стихийного и целенаправленного* влияния на все процессы

становления человека как субъекта общественных отношений.

Целенаправленные, социально-контролируемые процессы воздействия на личность реализуются прежде всего в воспитании и обучении. Стихийное, спонтанное влияние осуществляется через средства массовой коммуникации, социальные ситуации реальной жизни и многие другие факторы. Двусторонность процесса социализации проявляется также в единстве ее внутреннего и внешнего содержания. *Внешний процесс* - это совокупность всех социальных воздействий на человека, регулирующих проявление присущих субъекту импульсов и влечений. *Внутренний процесс* - процесс формирования целостной личности. Социализация может изучаться в *филогенетическом плане* - формирование родовых свойств человечества, и *онтогенетическом* - формирование конкретного типа личности.

В процессе усвоения и воспроизводства социального опыта человек выступает в двух позициях: как объект и как субъект социализации. Б.Г.Ананьев определил человека как объекта в отношении социальных воздействий, направленных на него. Он полагал, что, прежде чем рассматривать личность с точки зрения ее внутреннего содержания, т.е. как субъекта общественных отношений, необходимо сначала охарактеризовать совокупность всех социальных сил и влияний, которые воздействуют на нее извне. Иными словами, определив человека как объекта общественного развития, можно понять внутренние условия его становления как субъекта общественного развития.

Каждый исторический период определяет *особенности социализации* в зависимости от ее факторов на данном этапе реализации. *Современная социализация имеет свою специфику, обусловленную быстрыми темпами развития науки и новых технологий, влияющих на все сферы жизни человека.*

К одной из наиболее явных **особенностей современной социализации** относится ее *длительность* по сравнению с предшествующими периодами. Детство как первичный период социализации значительно увеличилось по сравнению с предшествующими эпохами. Вообще статус детства изменился. Если раньше оно рассматривалось лишь как подготовка к жизни, то в современном обществе к нему относятся как к особому периоду жизнедеятельности, который обладает не меньшей ценностью, чем жизнь взрослого человека. Такое отношение предполагает большее уважение и более высокий статус детства по сравнению с предшествующими временами. Появляются особые законы, охраняющие права детей и действующие на межгосударственном уровне. Общество становится более терпимо к детству, поскольку оно определяет его будущее.

История знает немало примеров достаточно жесткого обращения с детьми, когда родители спокойно бросали своих детей или отдавали их в распоряжение чужим людям на подсобные работы, и все это происходило в масштабах всего общества. Были даже периоды массовых убийств детей в условиях дефицита питания на ранних стадиях развития общества.

Начиная примерно с XV века отношение общества к детям постепенно меняется. Сначала ребенок рассматривается как исходный пластичный материал, из которого воспитатель может создать все, что угодно. При этом всякое выражение детской самостоятельности, инициативы и независимости пресекалось. С XVIII века можно наблюдать развитие более мягкого отношения к детям, несмотря на полный контроль со стороны родителей. Постепенно взрослые начинают понимать значение детства и его влияние на будущую взрослость. Общество начинает стремиться к развитию интеллекта и воли детей, формированию их социальных качеств средствами воспитания и обучения. Однако только с середины XX века начинается новый процесс целенаправленной массовой социализации, заключающийся в помощи детскому развитию со стороны взрослых.

Для нормального развития и социализации такие социальные организации, как школа или семья, не только должны, но и вынуждены заботиться об «...устранении того порабощения духа, которое так легко прививается к человеку с молоком матери» (*Бехтерев В. М. Личность и условия ее развития и здоровья.* - СПб., 1905. - С.113). Если отмечать гуманизацию некоторых общественных процессов в развитых странах, то на одном из первых мест будет отношение к детям, характеризующееся большим вниманием, вложением средств в образовательные процессы, разработку и принятие законов, защищающих детские права. Ребенок - это не маленький взрослый. Это человек определенной стадии развития и определенной культуры. Таким образом, современная социализация характеризуется **гуманизацией детства** (по крайней мере в большинстве развитых стран), когда ребенок выступает в качестве основной ценности семьи и общества.

Для того чтобы выступать в качестве полноправного члена общества, способного оптимально функционировать среди других людей, человеку требуется все больше времени. Если раньше социализация охватывала только период детства, то современному человеку необходимо

социализироваться всю жизнь. Общество лишено стабильности (по крайней мере в России), и усвоенный социальный опыт устаревает очень быстро. Но меняются не только технологии, другими становятся ценности, нормы, идеалы. Этот процесс изменения ставших неадекватными ценностей, норм и отношений человека получил название *ресоциализации*. В то же время существуют ценности, которые являются абсолютными и неизменными. Во-первых, они выработаны человечеством и сохранились в веках, оставаясь понятными и принятыми практически всеми нормальными людьми; во-вторых, их нельзя свести к чему-то более высокому, они выступают как абсолютные. Это справедливость, совесть, истина, красота, любовь, простота, совершенство и др. Такие ценности служат уникальным источником взаимопонимания людей, выросших в совершенно разных культурных, экономических и общественно-политических системах. Практически все религии мира, все самые выдающиеся философские учения несут в себе информацию об этих ценностях.

Особая роль в современной социализации принадлежит *образованию и приобретению профессии*. Образование является необходимым условием социализации почти во всех странах мира. Поскольку темпы смены новых поколений техники очень быстро опережают темпы смены новых поколений работников (И.С.Кон), человеку приходится учиться практически всю жизнь. Успехи современного образования определяются не только тем, чему человек научился и каковы его знания, умения и навыки, но также и способностью добывать новые знания и использовать их в новых условиях. Здесь важно, насколько субъект самостоятелен в информационном пространстве, каковы его ориентировочные способности, как быстро он выбирает то, что ему действительно подходит, и в чем он сможет достигнуть уровня высокого профессионализма. Высокий уровень профессионализма уже не является чем-то исключительным, поскольку сложнейшее производство требует и соответствующих специалистов. Профессиональные ошибки при современных технологиях все дороже обходятся обществу, и иногда платой за них является гибель многих людей, что и происходит при технических авариях или катастрофах.

*Творчество* также становится необходимым условием социализации человека и уже не рассматривается современной педагогикой как нечто редкостное и необычное. Современные подходы в педагогике и психологии обучения предполагают, что каждый человек - творческая личность. Дидактика включает опыт творческой деятельности учащегося в процессе обучения как важнейший компонент содержания образования наряду с усвоением знаний, умений и навыков (Дидактика средней школы / Под ред. М.Н.Скаткина, И.Я.Лернера. - М., 1975; *Скаткин М.Н., Краевский В. В.* Содержание общего среднего образования: Проблемы и перспективы. - М., 1981).

Социальной проблемой образования как фактора современной социализации является то, что существует разрыв между его стоимостью и результативностью, недостаточной социальной эффективностью. Хорошее образование - весьма дорогостоящий процесс для общества и индивида. Однако нельзя не отметить, что это естественный процесс, ведь всего лет сто-двести назад мир был не только не образован, но и практически неграмотен. Процесс перехода к обязательному всеобщему среднему образованию начался лишь в середине - конце XIX века (США - 1852 г., Великобритания - 1870 г., Франция - 1882 г.). В России по переписи 1897 года 28% населения в возрасте от 9 до 49 лет были неграмотны, а 80% детей не могли посещать даже начальную школу. В XX веке не только среднее, но и высшее образование в наиболее развитых странах мира превращается из элитарного в массовое. В то же время существует и стремительно увеличивается огромный разрыв между уровнем образованности граждан в наиболее развитых и отсталых странах. Очень быстрое развитие образования нередко приводит и к снижению его качества, что проявляется в снижении требований к учащимся, недостаточной методической обеспеченности учебного процесса, нехватке высококвалифицированных кадров.

Мы видим, что образование как обязательное условие и особенность современной социализации связано с многообразием прежде всего социальных проблем. Но не менее значимы и личностные проблемы. Во-первых, все большее количество молодых людей стремится получить именно высшее образование, связывая с ним надежды на успешную карьеру, обеспечивающую оптимальный уровень качества жизни и социальной адаптации. Во-вторых, качественное образование является весьма дорогостоящей процедурой не только для общества, но и для конкретного индивида, и можно заметить явную тенденцию повышения его стоимости. Кроме того, молодые люди испытывают известные трудности при выборе будущей профессии и не всегда могут определиться с направлением своего образования. Чем большее количество возможностей предлагает личности общество, тем большие сложности может она испытать в профессиональном выборе. Более того, профессиональная работа уже

не рассматривается людьми лишь только как средство поддержания определенного жизненного уровня. Современный человек стремится реализовать себя в профессиональной деятельности, развивая свои способности и проявляя возможности. Деятельность становится своеобразным источником удовольствия - таким же, как досуг. Эти относительно новые тенденции современной социализации охватывают все большую часть населения, в то время как в предшествующие эпохи такой взгляд на образование и профессиональную деятельность характеризовал лишь немногих субъектов - представителей культурной элиты общества.

Особенности современной социализации человека определяются также и теми **новыми требованиями к его характерологическим чертам**, которые должны быть сформированы для оптимального функционирования в качестве полноправного члена общества. Эти черты сами по себе не слишком сильно отличаются от черт личности, необходимых ранее, однако их сочетание предполагает большую выраженность *амбивалентности*. Амбивалентность - это такое сочетание разнонаправленных черт, которое обеспечивает взаимную компенсацию их социальных проявлений в поведении человека. Например, амбивалентность эгоизма и альтруизма приводит к асертивности как способности в равной степени реализовать свои интересы и интересы другого человека (см. главу «Интерактивный аспект общения»). Кроме того, сложность и динамика социализации требуют максимальной гармонизации черт личности в процессе социального развития, предполагающей единство противоположных начал: пластичности и устойчивости, экстернальности - интернальности, конформности - нонконформизма, экстраверсии - интроверсии, мобильности - ригидности и т.д. Если такая гармонизация невозможна, то необходима по крайней мере компенсация слабовыраженных или чрезмерно доминирующих качеств. Современному человеку необходимо знать свои достоинства и недостатки, поскольку они являются важнейшими условиями его продуктивной жизнедеятельности.

В процессе социализации личность выступает как субъект и объект общественных отношений. А.В.Петровский выделяет три **стадии развития личности в процессе социализации**: адаптацию, индивидуализацию и интеграцию. На стадии **адаптации**, которая обычно совпадает с периодом детства, человек выступает как объект общественных отношений, на которого направлено громадное количество усилий родителей, воспитателей, учителей и других людей, окружающих ребенка и находящихся в той или иной степени близости к нему. На этой стадии происходит вхождение в мир людей: овладение некоторыми знаковыми системами, созданными человечеством, элементарными нормами и правилами поведения, социальными ролями; усвоение простых форм деятельности. Человек, собственно, обучается быть личностью. Это совсем не так просто, как кажется на первый взгляд. Примером тому являются *феральные люди*.

Феральные люди - это те, кто по каким-то причинам не прошел процесс социализации, т.е. не усваивал и не воспроизводил в своем развитии социального опыта. Это те индивидуумы, которые выросли в изоляции от людей и воспитывались в сообществе животных (определение К.Линнея). Когда таких детей находили, то выяснялось, что никакие процессы воспитания и обучения уже не являются достаточно результативными. Дети так и не смогли адаптироваться в обществе людей. Они не могли, например, усвоить язык, простые социальные привычки и нормы поведения. Но вели себя так, как это принято среди животных. И только после многочисленных усилий исследователей, направленных на социальное обучение феральных детей, были получены некоторые результаты. Такие дети кое-как могли общаться со своими сверстниками в интернатах для умственно отсталых.

Очевидно, что ребенок, не прошедший стадию адаптации и не усвоивший основ социальной жизни, практически не может быть обучен этому впоследствии. В отличие от взрослого человека, который, даже проведя много времени в одиночестве (модель социальной жизни Робинзона Крузо), остается человеком как личностью, легко возвращается к людям и воссоздает свои социальные привычки, связанные с культурой того общества, где он вырос. Стадия адаптации в процессе социализации является очень важной, поскольку сензитивные периоды детства необратимы.

На стадии **индивидуализации** происходит некоторое обособление индивида, вызванное потребностью персонализации. Здесь личность - субъект общественных отношений. Человек, уже усвоивший определенные культурные нормы общества, способен проявить себя как уникальная индивидуальность, создавая нечто новое, неповторимое, то, в чем, собственно, и проявляется его личность. Если на первой стадии наиболее важным было усвоение, то на второй - воспроизводство, причем в индивидуальных и неповторимых формах. Индивидуализация во многом определяется противоречием, которое существует между достигнутым результатом адаптации и потребностью в максимальной реализации своих индивидуальных особенностей. Речь идет о процессе реализации

своего Я, самопроявлении как индивидуальности (на уровне темперамента, типологических свойств высшей нервной деятельности, индивидуальных особенностей), так и личности (на уровне убеждений, ценностей, интересов, социально-личностных особенностей). Стадия индивидуализации способствует проявлению именно того, чем один человек отличается от другого. В то же время индивид подходит к проблеме разрешения противоречия между человеком и обществом, но пока еще это противоречие до конца не решается, поскольку не достигается соответствующего баланса, и личность недостаточно интегрируется в окружающий социальный мир.

**Интеграция** - третья стадия развития человека в процессе его социализации. Она предполагает достижение определенного баланса между человеком и обществом, интеграцию субъект-объектных отношений личности с социумом. Человек, наконец, находит тот оптимальный вариант жизнедеятельности, который способствует процессу его самореализации в обществе, а также принятию им его меняющихся норм. Очевидно, что данный процесс весьма сложен, поскольку современное общество характеризуется многими противоречивыми тенденциями в своем развитии. Однако существуют оптимальные способы жизнедеятельности, которые в наибольшей степени способствуют адаптации конкретного человека. На этой стадии, кроме того, складываются так называемые социально-типические свойства личности, т.е. такие свойства, которые свидетельствуют о принадлежности данного человека к определенной социальной группе. Б.Г.Ананьев относил формирование социально-типических черт характера, как и образование социальных установок личности, к психологическим эффектам, которые свидетельствуют о мере и глубине социализации.

Таким образом, в процессе социализации осуществляется *динамика пассивной и активной позиции индивида*. Пассивной - когда он усваивает нормы и служит объектом социальных отношений; активной - когда он воспроизводит социальный опыт и выступает как субъект социальных отношений; активно-пассивной - когда он способен интегрировать субъект-объектные отношения. Этот тройной цикл может повторяться на протяжении жизни много раз и связан с необходимостью ресоциализации индивида в меняющемся мире. Этот же тройной цикл мы можем наблюдать в конкретных социальных условиях, требующих адаптации субъекта, например, при его вхождении в состав новой социальной группы. Процесс подобной адаптации обозначается как первичная социализация в конкретных условиях.

Социализация человека происходит посредством **механизмов социализации** - *способов сознательного или бессознательного усвоения и воспроизводства социального опыта*. Одним из первых был выделен механизм, который, с известной долей условности, можно обозначить как единство **подражания, имитации, идентификации**. Сущность данного механизма заключается в стремлении человека к воспроизведению воспринимаемого поведения других людей. Действие этого механизма осуществляется через социальное взаимодействие людей. Очень многие социальные отношения могут быть представлены в модели «учитель - ученик». Имеются в виду не только отношения взрослых и детей, но и отношения между взрослыми, которые воспроизводят опыт других, стремятся копировать некоторые модели поведения, отождествляют себя в той или иной мере с социальными ролями, перенимают взгляды других. Г.Тард считал данные отношения типовыми социальными отношениями, рассматривая общество как продукт взаимодействия индивидуальных сознаний через передачу людьми друг другу и усвоение ими ценностей, установок, норм и т.д. Но, разумеется, ведущее значение данный механизм имеет в процессе взросления человека. Ребенок, подражая своим родителям, имитирует их слова, жесты, мимику, действия и поступки.

Если мы посмотрим на детскую игру с точки зрения действия данного механизма, то увидим воспроизведение многих социальных отношений, о которых ребенок знает, особенно в сюжетно-ролевых играх. И здесь не имеет никакого значения то, какие именно социальные отношения (положительные или отрицательные) воспроизводятся в игре. Это могут быть как формальные конвенциональные отношения, например игра в «школу», так и межличностные - игра в «дочки-матери». По тому, как ребенок имитирует данные отношения, мы с достоверной очевидностью можем судить о том, что он видел в школе или семье.

Выделяют также механизм **полоролевой идентификации (половой идентификации)** или **полоролевой типизации**. Сущность данного механизма состоит в усвоении субъектом психологических черт, особенностей поведения, характерных для людей определенного пола. В процессе первичной социализации индивид усваивает нормативные представления о соматических, психологических, поведенческих свойствах, характерных для мужчин и женщин. Ребенок сначала осознает свою принадлежность к определенному полу, затем у него формируется социальный идеал полоролевого поведения, отвечающий его системе представлений о наиболее положительных чертах

конкретных представителей данного пола (чаще всего матери или отца), и наконец, он стремится имитировать определенный тип полоролевого поведения, трансформируя первоначально «идеальную» модель в конкретную через включение собственных личностных особенностей.

Как механизм социализации полоролевая идентификация претерпевает существенные изменения в современном мире. В традиционных обществах, лишенных социальной динамики, полоролевая идентификация отличается относительно жесткой определенностью, что связано с четкой социальной фиксацией маскулинности (социальный эталон мужественности) и фемининности (социальный эталон женственности). Еще в XIX веке маскулинные и фемининные черты считались взаимоисключающими.

В современном обществе процесс полоролевой идентификации существенно отличается от подобного процесса в прошлом, что связано с изменением традиционной патриархальной семьи и прежде всего социальной роли женщины. Стереотипы маскулинности и фемининности изменились также и благодаря некоторым научным исследованиям. Сейчас маскулинность и фемининность не рассматриваются как противоположные качества, которые являются альтернативными. Напротив, их представляют как независимые друг от друга параметры. Например, женщина может быть мужественной, не ослабляя при этом своих психологических женских качеств.

Современная дифференциальная психология выделяет четыре типа людей в зависимости от уровня их маскулинности и фемининности: маскулинные индивиды с ярко выраженными, традиционно мужскими качествами, такими как честолюбие, решительность и т.д.; фемининные индивиды, отличающиеся традиционно женскими качествами - мягкостью, эмоциональностью и т.д.; андрогинные индивиды, сочетающие в себе как традиционно мужские, так и традиционно женские психологические качества; люди с неопределенной психологической половой идентичностью, т.е. те, кто не обладает выраженной маскулинностью либо фемининностью.

Для обозначения людей, успешно сочетающих в себе мужские и женские психологические качества, американский психолог С.Бем ввел понятие *андрогинии*. Андрогинные индивиды выступают в процессе социализации как наиболее адаптивные, поскольку, не нарушая эталонных моделей поведения представителей своего пола, обладают некоторыми психологическими качествами, составляющими социальные достоинства представителей другого пола. Это относительно новое явление социализации, несомненно, связано с бурным развитием цивилизации и культуры, практически отменившим разделение труда на традиционно женский и мужской виды в высокоразвитых странах.

Чем патриархальнее страна, тем в большей степени можно наблюдать жесткое деление деятельности на традиционно мужскую и традиционно женскую. Д.Майерс рассматривает такое деление в зависимости от факторов культуры и эпохи. По его мнению, половая социализация имеет существенные различия в индустриальном обществе, земледельческом обществе и кочевнических культурах (культурах кочевников и собирателей). При этом он отмечает, что процессы полоролевой идентификации существенно изменились именно в последние пятьдесят лет, особенно в высокоразвитых странах.

Половые различия между мужчинами и женщинами, определяющие набор ожидаемых образцов поведения, обозначаются обычно как *гендерные различия* или *гендерные социальные роли*. Половые различия в отличие от различий, являющихся результатами процесса полоролевой идентификации, определяют деление общества на две социальные группы: мужчин и женщин. Актуализация социально-психологических исследований гендерных различий связана с проблемами устойчивости и стабильности семьи, роли супругов в воспитании детей, особенностей социальной адаптации мужчин и женщин.

Динамика процессов полоролевой идентификации в противоречивых условиях современной социализации способствует появлению негативных социально-психологических явлений. Мы не можем не отметить нарушения данного механизма социализации, когда выраженность маскулинности и фемининности либо отсутствует, либо не соответствует биологическому полу. Такие *нарушения полоролевой идентификации* возникают чаще всего при неправильном воспитании, например, когда родители очень хотели мальчика, а родилась девочка, которую они воспитали как мальчика, и наоборот. Иногда это происходит, если в воспитании ребенка принимает участие только один родитель, представляющий эталон только мужского или только женского поведения. Возникает путаница ролей, приводящая к нарушению нормальных отношений с представителями другого пола. Иногда на процессы полоролевой идентификации может негативно повлиять даже мода, если она нацелена на устранение различий в стиле одежды, манерах поведения и характерных социальных проявлениях мужчин и женщин. Влияние моды ярко выражено в западных странах, где динамика новых явлений социальной жизни является более высокой, чем на востоке.

В России некоторые процессы полоролевой идентификации во многих семьях были нарушены после Великой Отечественной войны, когда миллионы русских детей росли без отцов. Отсутствие отца влекло за собой неизбежное увеличение родительской власти матери. До сих пор немало российских семей характеризуется главенствующей ролью матери в воспитании детей и второстепенным влиянием отца. Такое положение несколько затрудняет адекватное усвоение маскулинных и фемининных черт в детском возрасте.

Так, американский психолог и социолог У. Бронфенбреннер, исследуя различия воспитания и социализации в России и Америке (60-70-е годы), обратил особое внимание именно на гипертрофированную роль русской матери в воспитании детей (Два мира детства: Дети в США и СССР. - М., 1976). С его точки зрения такая роль влечет за собой подобие матриархата, когда мать, взяв на себя всю ответственность за ребенка (сопровождающуюся чрезмерной, с точки зрения автора, заботой и тревогой) как бы снижает воспитательные функции отца. Этот процесс усугубляется тем, что количество женщин, окружающих ребенка в период детства, значительно превышает количество мужчин. В итоге Бронфенбреннер делает вывод о том, что дети в России скорее всего будут менее самостоятельными, чем американские, имеющие больше социальных возможностей для реализации своей инициативы и активности (качества, которые отцом стимулируются в большей степени, чем матерью).

Стоит отметить, что анализ Бронфенбреннером воспитания и социализации детей в России и Америке включал в себя много других социальных и феноменологических факторов, таких как влияние коллектива и общественности на ребенка, типичные модели родительской заботы, роль идеологии и др. Конечно, социализация в современной России отличается от социализации в 60-70-х годах. Но некоторые особенности влияния тендерных различий сохранились до сих пор во многих семьях.

Полоролевая идентификация является одним из ведущих механизмов социализации в любом обществе. Она сопровождает реализацию многих других механизмов, таких как социальная оценка желаемого поведения, подражание, конформизм и др.

Механизм *социальной оценки желаемого поведения* осуществляется в процессе социального контроля (С.Парсонс). Он работает на основе изученного З.Фрейдом принципа удовольствия - страдания - чувств, которые испытывает человек в связи с вознаграждениями (положительными санкциями) и наказаниями (отрицательными санкциями), поступающими от других людей. В этом случае подкрепляющим и формирующим фактором служит реакция окружающих, а образ взаимного восприятия является регулятором поведения. Многие бихевиористские модели обучения, воспитания, тренировки построены на основе действия данного механизма.

Люди по-разному воспринимают друг друга и по-разному стремятся влиять на других. Одни действуют положительно, опираясь на доброжелательность, другие отрицательно, обращаясь к критичности. То есть присутствие одних стимулирует, присутствие других тормозит либо вообще блокирует деятельность человека. Это так называемые эффекты действия механизма социальной оценки, которые получили название социальной фасилитации (или фацилитации) и социальной ингибиции.

*Социальная фасилитация* предполагает стимулирующее влияние одних людей на поведение, деятельность и общение других. В присутствии фасилитатора человеку легче действовать активно, раскованно и эффективно. Очевидно, что эффект фасилитации возникает при положительном отношении людей друг к другу. Такие отношения складываются между друзьями; любящими родителями и детьми; квалифицированными педагогами и наиболее способными учениками и т.д. Вероятно, фасилитацию следует рассматривать не только как социально-психологический эффект социальной оценки, но и как необходимое условие всех процессов обучения и воспитания, поскольку отсутствие данного феномена способствует формированию коммуникативных барьеров между людьми. К сожалению, далеко не все социальные отношения сопровождаются фасилитацией. В семье, например, могут быть и совсем другие отношения между родителями и детьми, не говоря уже о деловых формальных отношениях.

Существует психологический эффект обратного действия - *социальная ингибиция*. Социальная ингибиция проявляется в негативном, тормозящем влиянии одного человека на другого. Такой эффект возникает обычно, когда индивиды испытывают друг к другу негативные чувства - страх, пренебрежение, неуважение, ненависть, презрение и т.д. Социальная ингибиция актуализирует негативные переживания у человека, такие как стыд (переживание разоблачения и позора, связанное с реакциями других людей), чувство вины (такое же переживание, но связанное с наказанием самого

себя) и др. В ситуации социальной ингибиции снижается уровень собственного достоинства, падает самооценка. В педагогической литературе описано развитие детских *дидактогений* - определенных психических состояний ребенка, которые возникают во время обучения вследствие социальной ингибиции. Нарушение педагогического такта со стороны учителя, чрезмерные требования, не соответствующие возрастным и индивидуальным особенностям ребенка, подчеркивание недостатков ученика, невыгодные сравнения с другими учащимися - все это примеры условий, порождающих дидактогений. Дидактогений проявляются в подавленном настроении, фрустрациях, повышенной конфликтности, реакциях негативизма, иногда депрессиях. Практически во всех ситуациях обучения и воспитания, когда критичность воспитателей преобладает над доброжелательностью, можно наблюдать возникновение эффекта социальной ингибиции.

Наиболее распространенным механизмом социализации является **конформность**. Понятие конформности связано с термином «социальный конформизм», т.е. некритическое принятие и следование господствующим в обществе стандартам, нормам, стереотипам массового сознания, авторитетам и идеологии. Социальный конформизм рассматривается прежде всего как феномен авторитарного и тоталитарного общества, где подавляется проявление индивидуальности и преобладают ценности коллективистского характера. Посредством группового давления и распространения стереотипов массового сознания формируется тип обезличенного обывателя, лишённого самобытности и оригинальности.

Таким образом, конформность можно рассматривать как механизм социализации, действующий на уровне всего общества. В то же время конформность выступает и как индивидуализированный феномен. И в демократичном обществе мы можем видеть достаточно большое количество конформных людей, но их конформизм связан с факторами давления не всего общества, а лишь конкретных социальных групп. В этом случае конформность выступает как податливость человека реальному или воображаемому давлению группы, проявляющаяся в изменении его поведения и установок. Конформность можно определить и как способность человека сделать вид, что он согласен с группой даже тогда, когда на самом деле придерживается совсем иной точки зрения. Такое поведение вызвано необходимостью избежать негативных санкций со стороны окружающих. Вполне понятно, что конформность выступает побочным эффектом существования социального контроля и поэтому в той или иной степени присуща различным индивидам и социальным группам.

Мера развития конформности может быть разной у разных людей. Есть *внешняя* конформность, которая проявляется лишь во внешней согласии, но при этом индивид остается при своем мнении. Данный уровень конформности является вполне адаптивным, поскольку человек сохраняет свою собственную точку зрения на предмет. При чрезмерной выраженности конформность становится *внутренней*, т.е. индивид действительно меняет свою точку зрения и преобразует внутренние установки в зависимости от мнения окружающих. Он воспринимает оценки окружающих как более обоснованные и убедительные, чем свои собственные. Такой человек почти в буквальном смысле слова «не верит глазам своим» и часто идет за другими даже тогда, когда их ошибки очевидны. Обе конформности - и внутренняя, и внешняя - служат необходимости разрешить противоречия, возникающие между представлениями субъекта и представлениями группы. Очевидно, каждый человек является конформистом в той или иной степени. Крайняя степень выраженности данного качества приводит к тому, что субъект легко становится объектом манипуляции со стороны других людей. Даже если на первый взгляд он выступает как абсолютный *нонконформист*, им можно манипулировать, исходя из его негативизма.

**Негативизм** - это конформизм наоборот, стремление во что бы то ни стало поступать вопреки позиции большинства и любой ценой утверждать свою точку зрения. Зная негативные установки такого конформиста, можно заставить его поступать так, как нужно манипулятору. Негативист легко поддается на провокации окружающих и манипулировать им так же легко, как и конформистом.

В целом, сохранение определенной меры конформности является условием оптимальной социализации, а доминирование или отсутствие данного качества может рассматриваться как нарушение процесса социализации и начало отклонения. В некоторых источниках конформное поведение рассматривается как отклоняющееся. При отклонениях наблюдается предельная стандартизация социальной жизни индивида, которая строится по образцу моделей, рекламируемых средствами массовой коммуникации или доминирующей идеологией; внешнее принуждение воспринимается добровольно, как избавление от собственного выбора и сомнений (человек становится экстерналом практически во всех сферах жизни); межличностные отношения приобретают

поверхностный характер, а эмоциональная жизнь становится крайне бедной и неполноценной.

Действие данного механизма социализации зависит как от самого человека, его индивидуальных особенностей, так и от группы. Если группа достаточно единодушна, то конформизм в ней развит значительно сильнее, нежели в группе, имеющей лиц, не согласных с мнением большинства. В условиях внешней опасности в группе также происходит усиление конформизма и наоборот: более благоприятные внешние условия способствуют снижению уровня конформности у большинства членов группы.

В социально-психологической литературе отмечены и другие явления, рассматриваемые как механизмы социализации, такие как внушение, групповые ожидания, ролевое научение и др. Мы выделили только наиболее часто упоминаемые и, на наш взгляд, наиболее распространенные.

Социальное становление человека происходит в течение всей жизни и в разных социальных группах. Семья, детский сад, школьный класс, студенческая группа, трудовой коллектив, компания сверстников - все это *социальные группы, составляющие ближайшее окружение индивида и выступающие в качестве носителей различных норм и ценностей. Такие группы, задающие систему внешней регуляции поведения индивида, называются институтами социализации.* Выделяют наиболее влиятельные институты социализации - семью, школу (или школьный класс), производственную группу.

**Семья** является уникальным институтом социализации, поскольку ее невозможно заменить никакой другой социальной группой. Именно в семье осуществляется первый адаптационный период социальной жизни человека. До 6-7 лет для ребенка - это главное социальное окружение, которое формирует его привычки, основы социальных отношений, систему значимостей и т.д. В этот период определяется система отношений ребенка к себе, другим (отношение к близким и к людям вообще), различным видам действий. Складываются субъективные оценочные суждения, определяемые значимыми отношениями, формируется характер, усваиваются нормы, развиваются социальные качества. Во всех случаях неправильного воспитания нарушается социальная адаптация. С другой стороны - положительное влияние семьи способствует благополучной социализации и социальной адаптации индивида не только в детском возрасте, но и в течение всей жизни. Те позиции, которые у ребенка формируют родители в системе социальных отношений, определяют в дальнейшем стиль жизни и жизненный план, который Э.Берн назвал жизненным сценарием.

Как социальный институт семья имеет следующие функции: репродуктивную, педагогическую, хозяйственно-экономическую, терапевтическую и организации досуга (Б.Ю.Шапиро). Дестабилизация института семьи, проявляющаяся в многочисленных конфликтах и разводах, может иметь весьма серьезные социально-психологические последствия, которые сказываются прежде всего на качестве социализации подрастающего поколения. Модели воспитания в семье определяются социальным контролем данного общества и влияют на успешность социализации человека. Поскольку семья рассматривается обычно как самый ригидный институт социализации, она несет в себе относительно большое количество традиционных и патриархальных норм в отличие от школы или производственной группы, которые склонны к значительным изменениям, особенно в кризисный период.

**Школа**, если рассматривать ее с точки зрения социализации человека, имеет также свои особые функции. Образовательные и социализирующие функции школы различны. Социализирующие функции связаны не столько с обучением и воспитанием, сколько с объективным процессом *социальной дифференциации* детей в свете их достижений. Функция *эмансипации ребенка* от эмоциональной первичной привязанности родителей определяется тем, что ребенок попадает в систему формальных межличностных отношений, где эмоциональные проявления взрослых по отношению к нему обусловлены не столько его личными качествами, сколько учебной деятельностью. Функция *усвоения общественных ценностей* и норм на уровне социальных стандартов формальной группы является ведущей. Несмотря на то что школьный класс имеет как формальную, так и неформальную структуру межличностных отношений, следует отметить их регламентированность. По сравнению с семьей школа все же обладает более жесткими социальными нормами, нарушение которых сопровождается обязательными формальными санкциями. Функция *селекции* и распределения индивидуумов применительно к ролевой структуре взрослого общества связана с тем, что в школе ребенок имеет достаточно широкий диапазон социальных отношений с разными людьми, позволяющий апробировать различные социальные роли как на конвенциональном, так и на межличностном уровнях.

Школа является не менее уникальным институтом социализации, чем семья. Во-первых, она определяет социальное становление индивидов на определенном этапе жизненного пути практически во всех странах мира. Пока еще не существует в мире более успешных широко распространенных

институтов социализации молодого поколения, имеющих достойную альтернативу современной школе как *институту социализации*. Во-вторых, школа влияет на социальное становление *каждого* молодого человека *систематически* и *в течение длительного периода времени* (10-12 лет). Социально-психологические закономерности влияния школы на учащихся остаются неизменными вне зависимости от типа школы, места ее нахождения или качества образования, которое она дает. Следует отметить, что социализирующие функции школы привлекают внимание значительно меньшего числа исследователей, чем ее образовательные функции, поскольку образовательные функции являются непосредственными, а социализирующие выступают в качестве побочного эффекта.

Что касается *профессиональной группы* или *трудового коллектива*, то их значение в социализации определяется возможностями самореализации и самоактуализации человека в интересующей его деятельности. Этот институт социализации становится важным на интегративной стадии социального развития. Для взрослого человека семья и работа являются основными социальными сферами жизнедеятельности. Они обеспечивают психологический баланс за счет стимулирования положительных эмоций (радость и интерес). На работе человек проводит много времени, и, если его выбор оказался неудачным, если он испытывает разочарование в своей профессиональной деятельности, это может послужить серьезной причиной для нарушения всех других социальных отношений и способствовать социальной дезадаптации личности.

Институты социализации реализуют свои функции по отношению к обществу, другим социальным институтам, различным социальным слоям и по отношению к конкретной личности. В целом, институты, механизмы, субъекты социализации представляют собой особую структуру социальной системы общества, где служебная роль одного из элементов системы по отношению к другим определяет зависимость, при которой изменения в одной части являются производными от изменений в другой части. Сам же процесс социализации индивидов является главным механизмом, обеспечивающим нормальное функционирование социальной системы.

### Вопросы по теме

В чем сущность социализации личности? Дайте несколько определений социализации, исходя из понимания ее сущности.

Какие факторы социализации действуют стихийно, а какие целенаправленно?

Что в большей степени предопределяет усвоение и воспроизводство социального опыта человека: стихийное или целенаправленное влияние социализации?

Подумайте, какие новые особенности социализации человека могут появиться в XXI веке, исходя из тенденций развития: общественной жизни, науки, производства, политики и т.д.?

Почему механизмы социализации рассматриваются как относительно *сложные* способы усвоения социального опыта? В чем заключается их сложность?

### Задания для самостоятельной работы

*А. С. Макаренко считал, что важным социально-педагогическим условием развития полноценной личности является баланс между стихийной и целенаправленной социализацией индивида. Но данный баланс может быть сохранен в рамках института социализации (коллектив педагогов и воспитанников в колонии, семья и т.д.).* Подумайте, каковы педагогические возможности сохранения баланса между стихийностью и целенаправленностью первичной социализации в группе. Используя произведения А.С.Макаренко, докажите, что ему удалось это сделать в детской колонии, которой он руководил. Проанализируйте факты, суждения, выводы, представленные педагогом в художественных и научных публикациях.

Используя художественную литературу, подберите пример, иллюстрирующий ресоциализацию взрослого человека. Проанализируйте данный процесс ресоциализации с использованием концепции А. В. Петровского.

Составьте классификацию механизмов социализации, исходя из любого существенного, на ваш взгляд, основания. Обоснуйте основание классифицирования. *В процессе выполнения задания используйте различные психологические и социологические словари.*

### Литература

- Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. - М., 1977.
- Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. - Л., 1968.
- Андреева Г.М. Современная буржуазная эмпирическая социология. - М., 1965.
- Бронфенбреннер У. Два мира детства: Дети в США и СССР. - М., 1976.
- Будева Л. П. Социальная среда и сознание личности. - М., 1967.
- Кон И. С. Психология ранней юности. - М., 1989.
- Кон И. С. Ребенок и общество. - М., 1988.
- Кон И. С. Социология личности. - М., 1967.
- Концепция воспитания школьников в современных условиях. - М., 1993.
- Кравченко А.И. Введение в социологию. - М., 1995.
- Левонтин Р. Человеческая индивидуальность: наследственность и среда. - М., 1993.
- Майерс Д. Социальная психология. - СПб., 1997.
- Мид М. Культура и мир детства. - М., 1988.
- Мудрик А.В. Социализация и воспитание подрастающих поколений. - М., 1990.
- Мудрик А. В. Социализация и «смутное время». - М., 1991.
- Немов Р. С. Психология. - М., 1990.
- Новикова Л.И. Школа и среда. - М., 1985.
- Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. - М., 1971.
- Петровский В. А. Психология неадаптивной активности. - М., 1992.
- Проблемы социализации индивида. - Л., 1971.
- Реммидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности. - М., 1994.
- Семейное воспитание: Краткий словарь. - М., 1990.
- Тугаринов В. П. Личность и общество. - М., 1965.
- Шапиро Б.Ю. Психология семейных отношений: Программа курса. - М., 1992.

## ГЛАВА 4. СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА

По-видимому, можно развить парафраз отношений между целостностью взрослого и младенческим поведением, сказав, что здоровые дети не будут бояться жизни, если окружающие их старики обладают достаточной целостностью, чтобы не бояться смерти.

Э. Эриксон «Детство и общество»

Общее понятие социального развития человека • Стереотипы понимания социального развития человека • Модели социального развития • Временные характеристики индивидуального и социального развития человека • Динамика социального развития человека в процессе онтогенеза • Личностная зрелость • Закономерности социального развития человека

*Развитие* есть всеобщий принцип объяснения природы и общества, включающий в себя понимание необратимого, направленного, закономерного изменения, характерного для состава и структуры состояния субъекта. Необратимость, направленность и закономерность выступают основными характеристиками любого развития как процесса. *Необратимость* представляет собой отсутствие возможности субъекта развития возвратиться к любому предшествующему состоянию в его первоначальном варианте. *Направленность* проявляется в существовании силы развития, побуждающей организм развиваться в высшие формы, зародыши во взрослые организмы. Данная сила лежит в основе стремления больных к выздоровлению, а у здоровых к достижению их идеалов. *Закономерность* проявляется в обязательности существования устойчивых необходимых существенных связей между всеми новообразованиями процесса развития. В процессе развития осуществляется переход из одного качественного состояния субъекта к другому.

В психологии **общее понятие социального развития человека** означает развитие его личности и психики в процессе установления многообразных социальных отношений. *Под развитием личности понимается формирование социального качества индивида в результате его социализации и воспитания. Развитие психики определяется как закономерное изменение психических процессов во*

времени, выраженное в их количественных, качественных и структурных преобразованиях. Традиционно развитие рассматривают в процессе филогенеза и онтогенеза. Филогенетическое становление структуры психики осуществляется в ходе биологической эволюции вида. Онтогенетическое формирование структуры психики происходит в течение жизни отдельного индивида от рождения до смерти.

Выделяют три основных фактора развития личности: задатки, активность и внешнее окружение (Г.М.Андреева). Задатки - генетически обусловленные особенности психических процессов, которые являются индивидуально-природной предпосылкой сложного процесса формирования и развития способностей. На основе одних и тех же задатков могут быть сформированы различные способности. Задатки могут развиваться только под влиянием внешнего окружения - воспитания и социализации. У фeralных людей, не прошедших социализацию и воспитание, происходит уродливое, гипертрофированное развитие задатков. Так, у детей «маугли», выросших среди зверей, развились задатки, присущие только животным: способность быстро передвигаться на четырех конечностях, чувствовать запахи на расстоянии более ста метров и т.д. Собственная активность человека также выступает важным фактором его социального развития, особенно в период взрослости.

Некоторое время проблемы развития психики рассматривали отдельно от проблем социального развития человека. Однако учение Л.С.Выготского о *высших психических функциях* человека обусловило необходимость исследования обоих процессов в диалектическом единстве. Выготский один из первых изучил вопрос о влиянии социальных условий на динамику психических процессов человека. Рассматривая проблемы развития личности, он выделил психические функции человека, которые формируются в специфических условиях социализации и обладают некоторыми особыми признаками. Эти функции он определил как высшие, изучая их на уровне идеи, понятия, концепции и теории.

В целом, им было определено два уровня психических процессов: естественные и высшие. Если естественные функции даны индивиду как природному существу и реализуются в спонтанном реагировании (как, например, у животных), то высшие психические функции (ВПФ) могут быть развиты только в процессе онтогенеза при социальном взаимодействии. Современные исследования значительно расширили и углубили общие представления о закономерностях, сущности, структуре ВПФ. Выготским и его последователями было выделено пять основных признаков ВПФ: сложность, социальность, опосредованность, произвольность и пластичность.

*Сложность* проявляется в том, что ВПФ многообразны по особенностям формирования и развития, по структуре и составу условно выделенных частей и связей между ними. Кроме того, сложность определяется спецификой отношений некоторых результатов филогенетического развития человека (сохраняющихся в современной культуре) с результатами онтогенетического развития на уровне психических процессов. За время исторического развития человек создал уникальные знаковые системы, позволяющие осмысливать, интерпретировать и постигать сущность явлений окружающего мира. Эти системы продолжают развиваться и совершенствоваться. Их изменение определенным образом сказывается и на динамике самих психических процессов человека. Таким образом, осуществляется диалектика психических процессов, знаковых систем, явлений окружающего мира.

*Социальность* ВПФ определяется их происхождением. Они могут развиваться только в процессе взаимодействия людей друг с другом. Основным источником возникновения социальности - интериоризация, т.е. перенос социальных форм поведения во внутренний план. Интериоризация осуществляется при становлении и развитии внешних и внутренних отношений личности. Здесь ВПФ проходят две стадии развития. Сначала как форма взаимодействия между людьми - интерпсихическая стадия. Затем как внутреннее явление - интрапсихическая стадия. По В.М.Мясищеву, так формируется характер человека. Обучение ребенка говорить и мыслить - также яркий пример процесса интериоризации.

*Опосредованность* ВПФ наблюдается в способах их функционирования. Развитие способности к символической деятельности и овладение знаком является основным компонентом опосредованности. Слово, образ, число и другие возможные опознавательные приметы явления (например, иероглиф как единство слова и образа) определяют смысловую перспективу постижения сущности на уровне единства абстрагирования и конкретизации. В этом смысле мышление как оперирование символами, за которыми стоят представления и понятия, или творческое воображение как оперирование образами представляют собой соответствующие примеры функционирования ВПФ. В процессе функционирования ВПФ рождаются познавательные и эмоционально-волевые компоненты сознания: значения и смыслы.

*Произвольными* ВПФ являются по способу осуществления. Благодаря опосредованности человек способен осознавать свои функции и осуществлять деятельность в определенном направлении, предвосхищая возможный результат, анализируя свой опыт, корректируя поведение и деятельность. Произвольность ВПФ определяется и тем, что индивид способен действовать целенаправленно, преодолевая препятствия и прилагая соответствующие усилия. Осознаваемое стремление к цели и приложение усилий обуславливают сознательную регуляцию деятельности и поведения. Можно сказать, что идея ВПФ исходит из представления о формировании и развитии волевых механизмов в человеке.

*Пластичность* ВПФ представляет собой их способность к относительно устойчивому существованию вне зависимости от некоторых повреждений. Такая способность связана с взаимной заменой и взаимной компенсацией входящих в них компонентов. Так, некоторые пострадавшие функции могут восстанавливаться или компенсироваться за счет перестройки функциональных систем, которые являются их физиологической основой.

В целом, современные научные представления о феномене ВПФ несут в себе основы понимания социального развития человека в следующих направлениях. Во-первых, развитие личности как установление и интериоризация системы отношений с людьми и явлениями окружающей действительности. Во-вторых, интеллектуальное развитие как динамика психических новообразований, связанных с усвоением, переработкой и функционированием различных знаковых систем. В-третьих, творческое развитие как формирование способности к созданию нового, нестандартного, оригинального и самобытного. В-четвертых, волевое развитие как способность к целенаправленным и результативным действиям; возможность преодоления препятствий на основе саморегуляции и устойчивости личности. При этом личностное развитие нацелено на успешную адаптацию; интеллектуальное - на понимание сущности явлений окружающего мира; творческое - на преобразование явлений действительности и самоактуализацию личности; волевое - на мобилизацию человеческих и личностных ресурсов для достижения цели.

В последние годы проблемы ВПФ весьма редко рассматриваются в контексте вопросов социальной психологии. Однако широкое распространение и использование компьютеров, вероятнее всего, вызовет особое внимание психологов к ВПФ человека, поскольку очевидно, что данная мировая техносистема выступает как новое информационное поле и особая знаковая система, влияющая на многие психические функции человека. Пока еще нет достаточного количества исследований, определяющих значение процесса мировой компьютеризации для психического и личностного развития человека. Но нет сомнения в том, что такое влияние существует, и оно не всегда выступает как позитивное. Вероятно, в недалеком будущем, с еще большим расширением компьютеризации, потребности в таких исследованиях будут вполне осознаны, и концепция ВПФ может стать одним из важных теоретических факторов осмысления соответствующих проблем.

В наше время достаточно широко распространены **стереотипы понимания социального развития человека**, часто декларируемые на публицистическом уровне средствами массовой коммуникации. К ним относятся: стереотип ограничения возраста социального развития, стереотип абсолютизации детства, стереотип абсолютизации факторов предопределенности, стереотип абсолютизации задатков и способностей и стереотип неограниченных возможностей человека.

*Стереотип ограничения возраста социального развития человека* возник как побочный эффект распространения результатов исследований в области детской и возрастной психологии. На протяжении многих лет внимание психологов было прежде всего приковано к проблемам детской психологии, динамике детского развития, возрастным изменениям, противоречиям и кризисам. Такое внимание вполне оправдано, поскольку именно в детском возрасте формируются психологические основы личности. Возрастных периодизаций детского развития значительно больше, чем периодизаций развития взрослого человека, и они более широко известны.

Получило распространение мнение, что человек развивается до определенного возраста, а дальше идет только процесс старения и угасания. Это не совсем так. Формы развития человека меняются на протяжении жизни: физическое развитие, интеллектуальное, социальное, духовное. Те или иные формы развития преобладают на разных возрастных этапах жизни. Доминирование физического развития сменяется преобладанием интеллектуального, затем социального и духовного. Многие величайшие открытия были сделаны учеными, возраст которых превышал 50 лет. То же самое можно сказать и о создании многих произведений культуры. Более того, творческая активность личности рассматривается современной психологией как наиболее благоприятное условие долгой и продуктивной жизни.

Взрослый человек интересен современной психологии не менее, чем ребенок. Интенсивно развиваются и получают распространение науки, изучающие именно взрослого человека, например андрагогика - наука о закономерностях развития, обучения и воспитания взрослых.

Второй стереотип понимания социального развития человека связан с первым и во многом обусловлен им. Это **стереотип абсолютизации детства**. Суть данного стереотипа заключается в ошибочном мнении, что в детстве закладываются *все* предпосылки развития личности. Действительно, детство столь значительно определяет многие направления социального развития индивида и жизненный путь личности, что его абсолютизация, на первый взгляд, кажется правильной.

Особое влияние на представления о значении детства оказали всемирно известные работы З.Фрейда и Э.Берна. Однако не стоит забывать, что в данных исследованиях изучались проблемы социальной патологии, развития неврозов, обусловленных нарушениями социализации и воспитания именно в детском возрасте.

Для коррекции соответствующих патологий необходимо было обратиться к детским впечатлениям, переживаниям и решениям. Сам факт того, что невроз может быть вылечен на уровне психотерапии, а социальные патологии скорректированы с помощью психотерапевта самим взрослым человеком, свидетельствует о том, что в детстве закладываются *не все* предпосылки развития личности. Эти предпосылки могут развиваться всю жизнь в процессе социализации и ресоциализации, и, по образному выражению В.Франкла, представителя гуманистической школы психологии, «...пока человек не умер, он своего последнего слова не сказал...» (Человек в поисках смысла. - М., 1990). Если для социального развития невротика важным оказывается детство как особый этап жизни, в котором были заложены источники будущих социальных патологий, то для нормального, полноценно развивающегося индивида особенно важным является именно взрослость, характеризующая этап наивысшего расцвета его социального развития и достижений.

Л.И.Анцыферова, анализируя изучение креативных сил человека в борьбе с деформирующими социально-психологическими условиями, обратила особое внимание на концепцию Г.Оллпорта о функциональной автономии мотивов взрослого человека. По Оллпорту, мотивы личности развиваются на протяжении жизни и постепенно становятся независимыми от детских мотивов. Чем более независимы мотивы взрослого человека от его детских мотивов, тем выше уровень социального развития. Соответственно и уровень психического здоровья людей зависит от того, насколько их свойства выступают независимыми от черт, проявляющихся в детстве.

Следующий стереотип понимания социального развития человека также связан с двумя первыми и определяется как **абсолютизация факторов предопределенности (психологический фатализм)**. Он включает представления о том, что индивидуальное развитие личности не содержит в себе возможности различных вариантов, все предопределено сценарным программированием, основы которого заложены генетически и транслируются через специфику поведения индивидуальности, провоцирующей систему обстоятельств, в которые неизбежно попадает данный человек. Сам человек рассматривается как объект собственной генетической предопределенности.

Данный стереотип связан с тем, что генетические коды индивидуальности не совсем ясны и не расшифрованы окончательно современной наукой, хотя вполне понятно, что генетика, безусловно, оказывает существенное влияние не только на внешние, но и на внутренние, психологические признаки человека. Можно в связи с этим возвратиться к давнему спору медиков, психологов, педагогов и философов о влиянии наследственности и среды. Однако уникальные исследования человеческих судеб, изучение людей в контексте их жизни показали, что человек является субъектом собственного развития, он способен к саморазвитию. В связи с этим ни процесс, ни результат развития не могут рассматриваться как однонаправленные, ведущие к одному и тому же феномену. Личность в состоянии изменить направление своего развития, принять кардинальные жизненные решения, строить новые жизненные планы. Конечно, всегда были люди, которые относились к себе как к объекту судьбы со всеми социальными следствиями такого отношения. Однако наши современники все в большей степени стремятся и психологически готовы к тому, чтобы брать на себя ответственность за события своей жизни и принимать решения, определяющие новые направления собственного социального развития.

**Стереотип абсолютизации задатков и способностей** наиболее широко распространен среди педагогов и родителей, убежденных в том, что задатки обязательно разовьются в *определенные* способности. Здесь следует отметить, что задатки *неспецифичны* по отношению к способностям, и мы далеко не всегда можем точно сказать, какие именно способности следует развивать у данного ребенка. Кроме того, необходимо, чтобы у последнего возникло желание, появились потребности такого

развития. Как часто мы можем встретить человека, закончившего, например, музыкальную школу и имевшего определенные музыкальные способности, который впоследствии никогда больше не прикасался к музыкальному инструменту. В то же время уместно задаться вопросом: «Всегда ли следует останавливать человека, увлеченного деятельностью, к которой у него нет, на первый взгляд, способностей?» Вспомним Д.Карнеги, у которого не было социальных способностей, но было желание их развить. Он достиг существенных социальных и личностных результатов, целенаправленно прилагая соответствующие усилия.

Работы А.Адлера по проблемам комплексов неполноценности, порождающих социальные действия на уровне компенсации и гиперкомпенсации, имеют некоторое отношение к обсуждаемому вопросу. Если компенсация является развитием именно существующих способностей, то гиперкомпенсация выступает как развитие таких способностей, которые отсутствуют у данного человека. Всегда ли можно утверждать, что это неправильное, искаженное развитие? Такое развитие, несомненно, обуславливается механизмами психологической защиты, которые, по персоналистским теориям, рассматриваются как следствие противоречий в структуре, а сами противоречия как источник развития.

В любом случае, человек имеет право на то, чтобы развитие его способностей сопровождалось позитивной мотивировкой, ибо в противном случае, даже имея предрасположенность к какому-либо виду деятельности, он никогда не достигнет высокого результата. Достижение человека, сопровождающееся его негативным отношением, лишь с очень большой долей условности может быть расценено как фактор социального развития. Скорее всего, это фактор социальной деформации, порождающий развитие таких качеств, как гиперконформизм, цинизм и социальный негативизм (скептическое отношение к достижениям других людей).

**Стереотип неограниченных возможностей** человека является самым распространенным стереотипом понимания сущности социального развития. Он связан с неосторожным и некритическим использованием психологических знаний, полным игнорированием принципа относительности психологических феноменов и преобладанием абстрактного подхода к анализу явления над конкретным. Возможности рассматриваются абстрактно, безотносительно к реальному человеку, живущему в реальном мире. Мы часто слышим об уникальных возможностях человеческого мозга безотносительно к конкретному человеку; о невероятных возможностях физического развития и т.д. Пока речь идет только об исключительных случаях. Однако всякий человек, стремящийся максимально реализовать свои возможности, должен понимать, что существуют и ограничения, связанные с возрастом, физическими и психологическими особенностями, различными обстоятельствами и т.д. Более того, в гуманистической психологии понимание ограничений выступает субъективным фактором реализации человеком своих возможностей (!) Для достижения социальной самоидентификации, т.е. способности личности выбирать именно то, что ей более всего подходит и соответствует, необходимо понимать свои ограничения и, по возможности, работать с ними.

Преодоление ограничений - весьма сложная психологическая задача, которая не может быть решена на уровне представлений о неограниченных возможностях человека, хотя существуют некоторые виды деятельности (и профессии), которые требуют *веры и убеждения* в том, что возможности человека неограниченны. В этом случае вера и убеждение выступают в качестве *мобилизующего, стимулирующего и суггестивного* условия выполнения деятельности на высочайшем уровне исполнения.

В большинстве случаев стереотипы понимания социального развития человека встречаются в связи с широким интересом к психологии как знанию, способному помочь человеку в решении его личностных проблем. Можно сказать, что данные стереотипы есть лишь интерпретация и обобщение определенных явлений, рассматриваемых вне контекста их изучения специалистами. Стереотипы существуют обычно на уровне здравого смысла - общепринятых способов объяснения явлений. При этом источником стереотипизации представлений часто выступают средства массовой коммуникации. С одной стороны, стереотипы облегчают процесс интерпретации действительности, с другой - могут служить источником серьезных заблуждений субъекта о себе и окружающих его людях.

Особенности социального развития человека изучались с точки зрения целостности процесса и с использованием различных моделей. Среди их многообразия наиболее употребительными являются следующие четыре **модели социального развития**. Первая модель - **эволюционная**. Она связана с представлениями о том, что развитие есть плавный, постепенный, медленный процесс изменений и преобразований. Сторонники данной модели предполагают, что она отражает нормальный путь развития человека. Наличие же в реальном социальном развитии кризисов указывает на нерешенные

социальные проблемы. Так, например, подростковый кризис социального развития наблюдается только в цивилизованных странах. У народов, ведущих образ жизни, приближенный к первобытному, данного кризиса нет, и переход из детства к взрослости осуществляется постепенно, но стабильно (М.Мид).

Есть предположения, что некоторые кризисные периоды в развитии человека провоцируются не внутренними обстоятельствами, но факторами социального контроля, который сам по себе является слишком ригидной и сложной системой социального давления. В самом деле, если исследовать только динамику социального контроля от одной исторической эпохи к другой, мы можем заметить его относительную временную адаптивность к процессам социального развития человека. Так, например, психологическое давление социального контроля в средние века вынуждало значительную часть населения следовать такими путями социального развития, которые приводили к деструктивному социальному поведению (в современной терминологии). В течение времени, с развитием общества как социальной и психологической системы, социальный контроль также развивается и становится более гибким, а способы социальной регуляции обуславливают более свободное поведение субъектов взаимодействия и способствуют в большей степени эволюционному социальному развитию человека.

И все же кризисы, которые с относительной неизбежностью переживают и преодолевают люди в процессе своей жизни, чаще всего рассматриваются как нормативное психологическое явление. Развитие может проходить бурно и кризисно, с трудностями, конфликтами. При этом конфликты могут быть как с окружающими людьми, так и внутриличностные. И далеко не все изменения в человеке происходят плавно и постепенно. Многие из них носят скачкообразный характер, хотя они обычно контролируются самой личностью и не вызывают эмоциональных срывов при высоком уровне самоконтроля. Такая модель социального развития получила название *кризисной* или *скачкообразной*. В соответствии с данной моделью социальное развитие человека рассматривается как поэтапный процесс, причем переход от одного этапа к другому определяется кризисом - преобразованием, который имеет нормативный, социальный и возрастной аспекты.

*Модель трех фаз* рассматривает социальное развитие человека как путь, состоящий из трех основных этапов: детство, взрослость, старость. Детство - это подготовка к взрослой жизни, взрослость - единственный полноценный этап жизни, позволяющий человеку функционировать в качестве полноправного члена общества, а старость - процесс угасания жизни, в том числе и социальной. В контексте данной модели понимание отношений между людьми связывают прежде всего с отношениями поколений: молодые, старые и люди среднего возраста. Данная модель используется обычно при изучении демографических проблем.

Модель *гетерохронного развития* человека - одна из наиболее распространенных. Развитие гетерохронно не только в межиндивидуальном, но и в интраиндивидуальном смысле: разные подсистемы организма и личности достигают пика развития одновременно, поэтому взрослый может стоять в одном отношении выше, в другом - ниже ребенка (И.С. Кон). Творческое, интеллектуальное, эмоциональное, волевое и другие виды развития рассматриваются как стороны социального развития человека. Если одна сторона в данном возрасте развивается высокими темпами, то другая, наоборот, может существенно отставать. Так, например, по модели гетерохронного развития детство изучается как период уникального всплеска творчества, которое многие люди утрачивают в процессе социализации и воспитания. Вполне очевидно, что необходим комплексный подход при моделировании и изучении социального развития человека. В зависимости от поставленной проблемы и цели исследования можно использовать ту или иную модель.

Для обозначения **временных характеристик индивидуального и социального развития человека** употребляют категорию *возраста*. Мы привыкли отождествлять возраст лишь с хронологией развития, однако кроме хронологического возраста, который отражает длительность жизни человека, выделяют также физиологический, психологический и педагогический возраст. Физиологический возраст определяется по степени развитости основных физиологических систем организма. Психологический возраст - по степени сформированности основных структур психики. Педагогический - по мере овладения индивидом культурой данного общества. Вполне понятно, что не всегда бывает совпадение возрастов. Физиологический возраст может не соответствовать педагогическому, как это происходит при инфантилизме, когда на биологическом уровне человек функционирует как взрослый, но на социальном как ребенок и т.д.

Несовпадение границ возрастных типов обуславливает многочисленные проблемы социального развития человека. Так, например, если физиологический возраст первоклассника отстает от хронологического (а в школу он все равно пойдет в соответствии с хронологическим возрастом), то

физическое развитие не создаст необходимых условий для учебной работы ребенка и усвоения им новых форм общественного опыта. В частности, недоразвитие фалангов пальцев обуславливает существенные затруднения в обучении письму и т.д. Физиологические трудности ведут к психологическим и социальным трудностям. Поскольку развитие гетерохронно, изучение данных трудностей предусмотрено в рамках возрастной и педагогической психологии. Однако следует заметить, что количество таких трудностей ежегодно увеличивается, поскольку растет количество многообразных причин, их вызывающих (см. главу «Социально-педагогическая виктимология»).

Разработано большое количество *периодизаций развития человека*, в основу которых положен хронологический возраст, сопровождающийся соответствующими психическими и личностными новообразованиями. Периодизации значительно различаются между собой даже в том случае, если в основание их создания положен один критерий. Так, возрастная периодизация структурирования онтогенеза человеческой жизни может включать в себя двенадцать периодов (Психология: Словарь. - М., 1990) и шесть периодов (Психологический словарь. - М., 1997). В первом случае выделяются следующие: *младенчество* (от рождения до 1 года), *младшее дошкольное детство* (от 1 года до 3 лет), *дошкольное детство* (от 3 до 6 лет), *младший школьный возраст* (6-10 лет), *подростковый возраст* (10-15 лет), *первый период юности* (15-17 лет), *второй период юности* (от 17 до 21 года), *первый период зрелого возраста* (от 21 до 35 лет), *второй период зрелого возраста* (от 35 до 60 лет), *пожилой возраст* (от 60 до 75 лет), *старческий возраст* (от 75 до 90 лет), *долгожители* (более 90 лет). Это одна из наиболее дробных периодизаций. Во второй периодизации границы между шестью основными возрастными периодами обозначены с большей мерой условности: *младенчество* (от рождения до 1 года), *раннее детство* (1-3), *дошкольный возраст* (3-6/7), *младший школьный возраст* (6/7-11/12), *отрочество* (11/12-15/17), *юность* (15/17-19/21), *молодость* (19/21-25/30), *зрелость* (25/30-55/60), *старость* (55/60 и выше). Для более полного анализа временных характеристик социального развития человека обратимся к еще двум периодизациям личностного развития, составленным Э.Эриксоном и Ш.Бюлер.

Э.Эриксон выделил восемь основных периодов жизни, связанных с соответствующими кризисами психосоциального развития: первый период (от рождения до 1 года), второй период (от 1 года до 3 лет), третий период (около 3-5 лет), четвертый период (от 5 до 11 лет), пятый период (от 11 до 20 лет), шестой период (от 20 до 40/45 лет), седьмой период (от 40/45 до 60 лет), восьмой период (более 60 лет). Ш.Бюлер рассматривала социальное развитие человека с точки зрения его направленности на достижение жизненно важных целей и построения в соответствии с этим жизненных планов. Она выделяет пять основных стадий жизненного цикла: первая стадия (до 15 лет), вторая стадия (15-20/25 лет), третья стадия (25-40/45 лет), четвертая стадия (45-65 лет), пятая стадия (после 65 лет).

В процессе анализа содержательных аспектов тех или иных этапов социального развития человека мы будем обращаться и к другим периодизациям. Сами по себе хронологии интересны не только с точки зрения концептуальных подходов их авторов. Они дают необходимый материал для содержательного анализа социальных проблем развития личности. Большинство периодизаций развития личности включают в себя большее количество стадий развития в первый период жизни человека. Точнее, даже в первую треть жизни, что свидетельствует о колоссальных личностных новообразованиях, которые формируются в детстве и юности. Детство современного человека увеличилось по сравнению с детством человека прошлого - ведь, чтобы стать полноправным членом общества в наше время, требуется значительно более длительный период для обучения и воспитания. Следует также отметить, что этапы развития человека в возрасте до 12 лет во многих периодизациях весьма похожи.

В психологии социальное развитие человека всегда рассматривалось по возрастным стадиям. На каждой последующей стадии развитие личности определяется уровнем, достигнутым на предыдущих стадиях. Каждая стадия социального развития характеризуется формированием определенной группы личностных качеств, связанных с *возрастной сензитивностью*, т.е. повышенной чувствительностью человека к тем или иным социальным влияниям в зависимости от возраста. Каждый возраст сензитивен для развития конкретных психических новообразований личности и, соответственно, для восприятия определенных внешних влияний. С возрастом социальные формы функционирования человека усложняются и совершенствуются. Однако человек, как и всякое живое существо, подчиняется закономерностям развития биологических организмов. При развитии организма более примитивные системы не исчезают полностью, а становятся менее важными и менее заметными. Но они могут выходить на передний план при особых внутренних или внешних условиях (например, в сложных

жизненных ситуациях). Это *регресс* - частичное возвращение к примитивным формам функционирования, который иногда проявляется перед тем, как личность переходит на более высокие уровни развития. Некие регрессивные проявления могут сопровождать возрастные кризисы - процессы перехода от одного сензитивного периода к другому. Такие кризисы обозначаются как психосоциальные, специфические для каждого возраста и влияющие на последующее развитие личности.

**Кризис** - резкий, крутой перелом, поворотный пункт, переход от одного возрастного и личностного этапа развития к другому. Его можно рассматривать как период онтогенеза, характеризующийся резкими психологическими изменениями. В связи с вышеизложенным вполне понятно, что кризис развития - это нормативный процесс. Он связан с качественными преобразованиями психологических структур личности.

В процессе онтогенеза выделяют несколько нормативных кризисов, большинство из которых приходится на период детства: кризис первого года жизни, кризис трех лет, кризис семи лет, подростковый кризис. Что касается кризисов взрослого человека, то большинство психологов менее единодушны в данном вопросе, хотя многие выделяют два нормативных кризиса: кризис середины жизни (примерно около сорока лет) и кризис пожилого возраста (около шестидесяти лет). Иногда выделяют кризисы профессионального становления и идентификации (23-27 лет), кризис 30 лет и др. Поскольку социальное развитие каждого человека имеет свою специфику, некоторые психологические и личностные изменения могут быть либо связаны с кризисом, либо нет. Содержание психологических и личностных изменений может быть рассмотрено через **динамику социального развития человека в процессе онтогенеза**.

Уже с первого года жизни отношения ребенка с миром являются социальными отношениями, хотя они в основном связаны с удовлетворением физиологических потребностей. Л.С.Выготский определяет младенца как максимально социальное существо, поскольку в его жизни всегда присутствует другой человек в качестве посредника при общении с окружающим миром. По Эриксону, именно на первом году жизни формируется социальное качество доверия или недоверия к миру и к себе. Если основные физиологические потребности ребенка удовлетворяются ухаживающим за ним человеком, то происходит развитие глубокого доверия к миру, если нет - то недоверия к нему. Ребенок постепенно входит в знаковую социальную систему: к концу первого года жизни он начинает понимать некоторые слова, появляется тенденция к преднамеренной деятельности, развивается подражательность, а восприятие приобретает предметность и константность. Общение с взрослым, фиксация на предметах и манипулирование с ними лежат в основе развития психики и личности ребенка. Уже в этом возрасте человек начинает воспринимать окружающий мир либо как враждебный, которого следует опасаться, либо, в целом, как доброжелательный, свой мир, в котором можно жить без страха. Открытость и замкнутость - два важных социальных качества человека, основы формирования которых закладываются на первом году жизни.

Второй и третий годы жизни сопровождаются колоссальными изменениями, связанными с развитием речи, динамикой психических процессов, развитием чувств. Ребенок усваивает язык, переходит от манипулятивной к предметной деятельности, контролирует естественные отправления организма на сознательном уровне. Данный возраст человека является наиболее сензитивным для развития речи. Формируется знаковая функция сознания, которая заключается в возможности использовать один предмет в качестве заместителя другого. Несмотря на то что она пока развивается только в связи с практической деятельностью, ребенок начинает понимать фиксированное значение предметов и пользоваться ими в соответствии с этим. Таким образом происходит первичное абстрагирование от конкретных свойств предмета к его функциональному содержанию. Это понимание функционального содержания предметов является одним из первых значительных шагов маленького человека в мир взрослых. Оно будет сопровождаться знаковым кодом - словом, развивая высшие психические функции ребенка и переводя его на совершенно новый уровень социального функционирования.

Развитие чувств в этот период связано с самоотношением по поводу контроля над собственным организмом. Приучение ребенка к чистоплотности при естественных отправлениях организма может сопровождаться либо терпением и вниманием со стороны родителей, либо, наоборот, жестким контролем, вплоть до наказания. В любом случае формируются чувства: либо автономии и уверенности в себе (если родители достаточно терпеливы и доброжелательны при приучении ребенка к туалету), либо чувство стыда, неуверенности или сомнений в своих силах (если родителей раздражает неопрятность ребенка и они наказывают его за это).

Примерно с третьего года жизни формируется «система Я», когда ребенок начинает относиться к себе как к самостоятельному независимому существу, что сопровождается развитием начальных форм самосознания (Л.И.Божович, Р. Берне). Ребенок учится действовать без помощи взрослых. Стремление к самостоятельности выступает основой формирования инициативы. Если родители поощряют и поддерживают детскую инициативу, то впоследствии такой ребенок научится прилагать определенные усилия для того, чтобы сделать первый шаг и взять на себя ответственность за начало важных социальных действий. Но если взрослые постоянно ограничивают самостоятельность ребенка, у него формируется чувство вины и покорность (Э.Эриксон). Развиваются негативизм и капризность, связанные с переживанием социальных неудач. Кризис трех лет рассматривается как переходный период, связанный с отделением себя от окружающих, развитием умения сравнивать себя с другими людьми и стремлением быть, как взрослые, что и находит свое выражение в переходе к имитационной, подражательной деятельности - игре.

Новая социальная ситуация развития ребенка характеризуется некоторыми возможностями самостоятельной деятельности, связанной с указаниями взрослых. Постепенное включение в мир взрослых сопровождается игровой деятельностью, которая становится ведущей в этот период. Понятие *ведущей деятельности* было разработано А.Н.Леонтьевым, Д.Б.Элькониним и др. для обозначения деятельности, выполнение которой определяет возникновение и формирование основных психологических новообразований человека на данной ступени развития его личности. Ведущая деятельность - это такая деятельность, которая обеспечивает человеку максимально благоприятные условия для социального развития в данном возрасте. Игра как специфический тип поведения и деятельность в условной ситуации дает оптимальные возможности для социального развития человека в дошкольном возрасте. Сюжетно-ролевые игры позволяют детям ознакомиться с реальными отношениями взрослых, учат вести себя в различных ситуациях, помогая постигать сущность социальных прав и обязанностей человека. Ребенок приобретает социальные навыки общения и учится действовать с другими, согласовывая свои действия.

Дошкольный возраст обладает сензитивностью к развитию творческих способностей человека. Это период особой пластичности личности, когда созревают субъективные условия развития многих, и прежде всего социальных, способностей. Если внешние условия воспитания, обучения и социализации способствуют развитию, то оно идет легко, быстро и с наименьшей затратой сил. Если же они не соответствуют внутренним, субъективным условиям, то последние начинают утрачиваться и может произойти угасание возможностей эффективного развития способностей. Данное явление изучается в педагогике и психологии в течение нескольких десятков лет, что привело к разработке многочисленных концепций развития и воспитания и появлению различных направлений в науке: педагогика и психология детской одаренности (Н.С.Лейтес, Д.Б.Богоявленская и др.), психология развития детской сенсорики на основе усвоения детьми сенсорных эталонов (А.В.Запорожец), педагогическая система М.Монтессори, Вальдорфская педагогика и др. Большинство концепций пронизаны идеей гуманизма, отвергающей обезличенный характер воспитания и образования. Данный этап социального развития человека является наиболее удобным для гуманистических подходов к воспитанию и обучению ребенка, поскольку объективный и относительно жесткий процесс социально-психологической селекции детей в свете их достижений, который осуществляется в школьные годы, еще не начался.

Особый этап социального развития человека начинается с его приходом в школу - относительно строгую социальную организацию, требующую от ученика (новая социальная роль ребенка) больших усилий для выполнения учебных функций. Ведущей деятельностью в этот период выступает учебная деятельность. Психологи весьма единодушно рассматривают первый период школьного обучения, как наиболее важный для развития таких социальных качеств, как трудолюбие, работоспособность, чувство долга и ответственности. Если школьная социализация проходит успешно, то у ребенка развивается уверенность в своих силах и стремление к достижению успеха, сопровождающееся адекватной самооценкой. При аномальном развитии формируется чувство неполноценности, осознание реально существующих или мнимых недостатков, неуверенность в своих силах. В начальной школе ребенок занимает социальную позицию в системе формальных и неформальных отношений среди сверстников. Постепенно формируется собственный, относительно устойчивый социометрический статус, который впоследствии может быть перенесен и в другие социальные группы.

Особое значение в этом возрасте приобретают педагогические подходы обучающихся и, прежде всего, учет зоны ближайшего развития ребенка (Л.С.Выготский). *Зона ближайшего развития* (ЗБР) определяется через расхождение между уровнем актуального развития и уровнем потенциального

развития. Уровень актуального развития, в свою очередь, обуславливается степенью трудности задач, которые ребенок может решить самостоятельно. А уровень потенциального развития - степенью сложности задач, которые школьник решает под руководством взрослого и в сотрудничестве со сверстниками. Поскольку зона ближайшего развития определяет психические функции, находящиеся в процессе созревания, вполне понятно, что обучение должно идти впереди развития, пробуждая и вызывая к жизни много других функций, находящихся в ЗБР. Если обучение проходит слишком легко для ученика и он не прилагает усилий для решения учебных задач, то актуальное развитие не имеет динамики. Если же обучение, наоборот, является слишком трудным и выходит далеко за пределы зоны ближайшего развития, оно не будет эффективным. Таким образом, слишком легкое обучение, равно как и слишком трудное, не способствует нормальному социальному развитию ребенка.

Следует заметить, что именно в начальной школе формируются волевые механизмы социальной регуляции поведения. Данный период весьма сензитивен для развития воли. Только в начальной школе ребенка можно похвалить за усердие, трудолюбие и старательность, не вызывая отрицательной реакции. Учителям и родителям стоит обращать особое внимание на подкрепление *завершенного* действия ребенка, поощрять положительные *результаты* деятельности, давать задания, которые ученик может довести до конца.

Для успешного социального развития важно, чтобы ребенок мог достичь успеха в какой-либо деятельности. Если этого не происходит, то имеет смысл *организовать успех* при помощи специально продуманных заданий, которые ребенок выполнит наверняка. Многие ошибки учителей и родителей связаны с тем, что они продолжают реализовывать педагогические подходы, более продуктивные на предыдущих этапах социального развития ребенка. Так, например, они подкрепляют автономию или инициативу ребенка в большей степени, чем законченное действие, упуская тем самым единственный уникальный период, наиболее удобный для формирования волевых процессов. В связи с этим необходима такая организация обучения и воспитания в начальной школе, которая бы обеспечила возможность преимущественного развития произвольных психических процессов в отличие от непроизвольных.

Произвольность психических процессов (памяти, восприятия, мышления) выражается в том, что школьник прилагает особые усилия для выполнения поставленной цели или трудной учебной задачи. Одна из самых серьезных педагогических проблем этого возраста - соблюдение *меры* развития произвольных и непроизвольных процессов. Если развивать ребенка только с учетом его интересов, занимательности обучения, спонтанности и побуждений, то развитие волевых процессов может быть замедленно. Хорошо известен феномен способных и талантливых детей, которые достигают высоких показателей в обучении, не прилагая к этому особых усилий и приобретая, таким образом, негативный социальный опыт. Их способности и интеллект могут обусловить переоценку мыслительной деятельности и недооценку активно-волевой. В дальнейшем у таких детей могут быть проблемы социализации, связанные с недостатком социальной активности.

Швейцарский психолог Жан Пиаже рассматривал интеллект как феномен, обладающий адаптивной природой только в том случае, когда он понимается как равновесие между ассимиляцией и аккомодацией, где ассимиляция - усвоение и переработка информации, а аккомодация - использование ее в определенной ситуации. Очевидно, что аккомодация - не только интеллектуальный, но и активно-волевой компонент поведения. С точки зрения Пиаже, познать объект - значит, воздействовать на него и поэтому суть интеллекта в его деятельной природе.

Сам Пиаже создал концепцию стадийного развития психики и проанализировал качественную специфику детского мышления. Рассматривая динамику *активно-мыслительной* деятельности ребенка в относительно раннем онтогенезе (до 15 лет), он выделил сенсомоторную, дооперациональную и операциональную стадии. С его точки зрения, в младшем школьном возрасте преобладают конкретные операции, а затем мышление переходит на стадию формально-логических операций, завершающуюся к 15 годам. Формально-логические операции менее связаны с активно-волевыми процессами личности, чем конкретные операции, требующие прямого обращения к явлениям действительности.

В целом, младший школьный возраст можно рассматривать как уникальный период социального развития человека, во время которого складывается целый комплекс индивидуальных особенностей, определяющих возможности многих видов активности человека в обществе. Младший школьный возраст или среднее детство заканчивается примерно к 11 годам. С этого периода начинается новый социальный этап жизни человека, который в различных периодизациях обозначается по-разному, в зависимости от определения его длительности.

В российской традиции понимания развития человека выделялось отрочество - период жизни между детством и юностью (С.И.Ожегов). У В.Даля в «Толковом словаре живого великорусского языка» отрок - это дитя от 7 до 15 лет. В современной отечественной психологии выделяют обычно отдельно подростковый и юношеский периоды. В западной традиции эти два периода могут быть объединены в один, а возраст определяется как тинейджерский.

Основное социальное содержание развития человека в этом возрасте связано с процессами полоролевой идентификации и усвоения различных социальных ролей. Данный период наиболее сензитивен для развития социальных способностей человека, которые реализуются через общение со сверстниками. Референтные группы подростков выступают значимым социальным фактором в развитии каждого индивида. Сам подросток не только учится взаимодействовать с другими, но также определяется со своей позицией в системе межличностных отношений, которые по значимости выходят на первый план. Ведущая деятельность человека в рассматриваемом периоде - общение. Именно в нем молодой человек находит максимальные возможности формирования социальных способностей. Очень важны все отношения по линии симпатия - дружба. В этом возрасте подростки нередко кардинально меняют свои отношения с бывшими друзьями, находят новых друзей, стараются определиться с позицией в своей социальной группе.

Поскольку данный период характеризуется гетерохронным развитием личности, неравномерностью созревания различных функциональных систем организма и половым созреванием, подростки часто проявляют нестабильность поведения, негативные реакции на требования взрослых и повышенную критичность. В определенном смысле такие социальные проявления можно считать нормативными, поскольку их соматические условия очевидны. Однако именно подростковый и юношеский периоды требуют особого внимания со стороны педагогов и родителей, так-как это время благоприятно для формирования социальных девиаций (отклонений от нормального развития).

Особенность педагогического внимания должна заключаться в его *опосредованности*. Прямое педагогическое действие в этот период - не столь эффективно, как в начальной школе. Особую значимость приобретает организация *системы деятельности* группы, в которую включен ребенок (прежде всего семьи и школьного класса). Важно, чтобы уровень организации группы был достаточно высоким и способствовал развитию и саморазвитию личности в ней (см. главу «Социальные группы»). В этом случае социальное развитие индивида выступает как побочный эффект развития социальной группы, в которую он включен.

В старших классах школы для развития человека становятся важными все вопросы, связанные с пониманием смысловых аспектов тех или иных жизненных явлений. В социальном развитии колоссальную роль приобретают межличностные отношения на уровне «личность - личность». Молодые люди испытывают острую потребность в *самоуважении*. По закону проекции данная потребность инициирует и необходимость иметь рядом людей, к которым бы можно было испытывать уважение. Современные молодые люди, в силу особенностей социализации, уже не могут испытывать уважения к родителям и учителям только на основании их социальной роли. Необходима *личность*, на которую можно было бы ориентироваться и которую можно было бы уважать.

Энергетический уровень социальной жизни в юношеском возрасте достаточно высок. Молодому человеку кажется, что он может достичь невероятных успехов в жизни, если захочет. Строятся большие жизненные планы, иногда фантастические, нереальные проекты будущего. Юноши и девушки стремятся к независимости, эмансипации от родителей, учителей, если они не являются «значимыми другими». «Значимые другие» - это люди, являющиеся авторитетами для данного человека, они определяются в соответствии с теми социальными ориентациями и ценностями, которые сложились к данному возрасту. В качестве «значимого другого» могут выступать как близкие, хорошо знакомые, так и дальние люди. Поскольку возраст амбивалентен, он характеризуется противоречием между стремлением человека к независимости и стремлением ориентироваться на «значимого другого» - личность.

Особое значение в подростковый и юношеский периоды имеет психосексуальное развитие человека. Психосексуальное развитие определяется всем процессом социального становления и индивидуальными особенностями человека. В этом возрасте оно непосредственно связано с коммуникативными чертами личности. Актуализированная потребность молодых людей в близости, общности и принадлежности выдвигает на первый план дружбу и любовь как необходимые и высокостатусные факторы социальной жизни. Общение с представителями противоположного пола становится условием повышения социального статуса среди сверстников. Эротические переживания

молодых людей чаще всего находятся за пределами педагогического контроля взрослых, однако педагогические отношения в аспекте половых различий (отец - дочь, мать - сын, учительница - ученик, учитель - ученица) могут влиять на поведение юноши или девушки как представителей своего пола.

Проблемы психосексуального становления личности тесно связаны с самооценкой. Если, например, телосложение не соответствует стереотипу маскулинности или фемининности, то индивид может столкнуться с насмешками в свой адрес и неприятием со стороны группы. Следует заметить, что влияние сверстников на формирование представлений о психосексуальном развитии у подростков и юношей остается пока еще доминирующим в нашей стране. Сверстники выступают как основной источник информации по большинству вопросов пола. В то же время первые внутриличностные противоречия определяются и противоречиями двойной морали психосексуальной культуры общества и мифологическими представлениями, связанными с особенностями полового поведения (*Короленко Ц.П.* Мифология пола. - Красноярск, 1995). Мифологические представления формируются прежде всего под влиянием средств массовой коммуникации. Такие представления отражают действительность в искаженном виде и могут неблагоприятно повлиять на установки и поведение молодых людей по отношению к представителям противоположного пола. В целом, данный период сензитивен для формирования сексуальной ориентации и усвоения особого поведения человека как представителя определенного пола (см. главу «Социализация»).

Переход из юности в молодость связан с поиском близости с любимым человеком, с которым, по выражению Эриксона, предстоит совершать цикл «работа - рождение детей - отдых». Это проявляется в стремлении к контактам с другими людьми, желании посвятить себя другим людям, любви к работе и т.д. В то время как избегание близких отношений, изоляция, трудности характера, неразборчивое поведение, функциональные неврозы, нервные срывы и т.д. свидетельствуют об аномальном социальном развитии.

Два аспекта социальной жизни становятся особо значимыми после двадцати лет: личная жизнь и работа. Если личная жизнь продолжает быть актуальной с предыдущего периода социального развития, то работа как профессиональная деятельность выступает совершенно новой сферой социального развития. Впрочем, и личная жизнь приобретает новое социальное качество (вступление в брак, создание семьи, рождение и воспитание детей). В целом так называемый переходный период можно обозначить как период выборов, принятие жизненно важных решений и ответственности. Человек совершает свои первые жизненно важные шаги. В это время могут обостриться отношения по линии «родители - дети». Родителям не хочется, чтобы их ребенок сделал социальную ошибку выбора, они стараются принимать решения за него или, по крайней мере, корректировать их, вмешиваясь в его жизнь: выбирая за него будущую профессию, место работы, брачного партнера.

Можно наблюдать значительную разницу в определении хронологических рамок данного периода, несмотря на то что психологи более-менее единодушны в оценке его психологического содержания. Он обозначается как период молодости или ранней зрелости, или первый период зрелого возраста, или даже как период зрелости. Его хронологические рамки от 19/21 до 25/30, 35, 40/45, вплоть до 55. Вероятно, разнообразие подходов обусловлено самим содержанием социальной жизни. Трудно, например, представить, что личная жизнь перестает быть актуальной для человека, хотя и ее социальная динамика очевидна. Продолжение рода, воспитание и поддержка детей и внуков, передача им накопленного житейского опыта - все это важно на протяжении всей жизни.

Совершенно уникальную социальную роль в жизни родителей играют растущие дети. Дело в том, что качество жизни детей, уровень развития всех сфер их психической жизни, отношения к себе и миру являются своеобразным и весьма точным показателем качества жизни родителей. Для наиболее мудрых из них дети выступают источником самопознания и самокоррекции. Взрослея, дети становятся самостоятельными и начинают собственную социальную жизнь, независимую от родителей.

Возраст от 30 до 40 лет связан с особыми психологическими новообразованиями личности, которая освобождается от иллюзий. Тридцатилетие рассматривается как начало первой стадии среднего возраста, время коррекции жизненных планов и осознания расхождения между мечтами и действительностью. В этот период может произойти переоценка человеком своих прежних выборов, касающихся работы, личной жизни, некоторых социальных ценностей. Однако в тридцать лет еще есть возможности для преобразования своей жизни в соответствии с новыми планами. Данный период сензитивен для становления **личностной зрелости** – особого уровня развития личности, связанного с формированием и стабилизацией важнейших социальных качеств человека. Понятие личностной зрелости иногда путают с понятием *взрослости*, поскольку они отражают некоторые достижения

человека, обусловленные и возрастом, и социальным развитием. Взрослый - это человек, достигший определенного возраста. Личностно-зрелый - это человек, обладающий следующими характеристиками:

- развитое чувство ответственности;
- потребность в заботе о других людях;
- способность к активному участию в жизни общества, к психологической близости с другими людьми;
- способность к эффективному использованию своих знаний и возможностей, решению различных жизненных проблем на пути к полной самореализации;
- высокий уровень общей жизнедеятельности;
- толерантное отношение к трудностям и способность их преодолевать.

Сама зрелость определяется как наиболее продолжительный период онтогенеза, характеризующийся тенденцией к достижению наивысшего развития духовных, интеллектуальных и физических сил. Немаловажное значение имеет высокий уровень общей жизнедеятельности, обуславливающий образ жизни данного человека. Образ жизни определяет особенности повседневной жизнедеятельности людей и непосредственно связан с тем, каким образом происходит конвергенция (сближение) социального контроля и саморегуляции в поведении и развитии личности. Стабилизация образа жизни осуществляется в районе 30 лет, когда человек определяется с решением личных и профессиональных проблем. Деятельность, быт, досуг, способы удовлетворения материальных и духовных потребностей, участие в общественной жизни, нормы и правила поведения - все эти составляющие образа жизни приобретают относительно устойчивый характер. Если в молодые годы образ жизни имитируется в соответствии с образом жизни родителей или, наоборот, по негативистской модели, противопоставляется им, то к зрелости он формируется как собственно индивидуализированный, отражающий сущностные характеристики самого человека.

Достижение личностной зрелости иногда связывают с кризисом среднего возраста или кризисом середины жизни. Следует заметить, что хронологические рамки кризиса середины жизни, в зависимости от контекста изучения, охватывают примерно десятилетие. В то же время есть существенные различия между исследовательскими подходами к вопросу о конкретизации возраста кризиса середины жизни, или кризиса среднего возраста. Так, П.Массен, Д.Конгер, Д.Каган, Д.Гивитц ограничивают данный кризис хронологическими рамками от 35 до 40 лет. Г.Шиихи выделяет два кризиса, которые имеют, с ее точки зрения, совершенно разные социальные возможности и последствия - кризис тридцати (новые выборы) и кризис сорока (подведение определенных итогов). Эриксон также выделяет два кризиса: первый кризис, свойственный молодым взрослым людям, связан с поиском близости и приобретением данного опыта или изоляцией и уходу в себя (близость против изоляции и одиночества); второй кризис (сорока лет) связан с развитием чувства сохранения рода и продуктивной деятельностью или, наоборот, с застоём (генеративность против стагнации).

Имеет смысл обратить особое внимание на понятие *генеративности*, введенное Эриксоном для обозначения важнейшей характеристики личности, определяющей ее зрелость. Генеративность рассматривается как способность человека к изменению, движению вперед, развитию и преобразованию. Само понятие дается через слово, этимологический взгляд на основу которого позволяет судить о его смысловых аспектах. Значение понятия генеративность толкуется через слова: порождающий, вызывающий, производящий, являющийся источником энергии... Не случайно в хрестоматии под редакцией Ю.Б.Гиппенрейтер и А.А.Пузыря генеративность трактуется как *неуспокоенность*.

Нет сомнения в том, что данный период жизни человека весьма продуктивен для различных направлений его жизнедеятельности. Если в это время субъект способен конструктивно решить стоящие перед ним проблемы, то он тем самым создает оптимальные условия для дальнейшего развития.

В некоторых периодизациях возраст от 40/45 до 60/65 лет обозначается как средняя зрелость - особый этап жизни, в который человек вступает после кризиса середины жизни. Эриксон определяет данный период как наиболее сензитивный для развития и проявления результатов творчества, связанного чаще всего с высоким уровнем достижений в профессиональной деятельности.

К этому периоду человек уже достигает такого уровня профессионализма (при условии, что он занимался любимым делом), когда многие творческие всплески деятельности становятся не столько результатом целенаправленных усилий (как в более ранние периоды жизни), сколько *побочным эффектом* самой индивидуализированной деятельности. Бюлер рассматривает данный период как этап

подведения итогов своей деятельности и своим свершениям. Она выделяет три фактора социального развития человека, обуславливающих весь процесс развития: положение дел в семье, физическое состояние человека, профессиональный статус. В процессе жизни человек *научается* постигать мир, и это постижение является, безусловно, более глубоким процессом, нежели простое познание. Для постижения необходим не только развитый интеллект, но и развитые чувства, обусловленные соответствующим социальным опытом и динамикой переживаний человека. Этот процесс переживаний хорошо описан в художественной литературе, представляющей динамику становления личности как осмысление, переживание и адаптацию на основе собственного социального опыта (Флобер Г. Воспитание чувств; Гончаров И. А. Обыкновенная история и др.).

Последний этап жизни человека рассматривается обычно с 65-летнего возраста, когда происходит переоценка собственного Я, осознается и принимается факт ухудшения здоровья и старения собственного тела, формируется толерантное отношение к смерти, сопровождающееся необходимым равнодушием. При нормальном позитивном развитии происходит спокойная и взвешенная оценка прошлого, принятие жизни такой, какая она есть, понимание того, что жизнь прожита правильно, и удовлетворенность собственной жизнью. При аномальном социальном развитии человек не способен сформировать адекватное отношение к тому, что жизнь обязательно закончится. Такой человек приходит в отчаянье, оглядываясь назад и полагая, что он многое сделал в жизни неправильно. В целом, данный период можно рассматривать как период мудрости - понимания жизни, основанного на добре и истине, соединения любви и правды (В. Даль).

Даже беглый взгляд на динамику социального развития человека в процессе онтогенеза дает представление об основных психических и личностных новообразованиях, формирующихся в каждый период жизни. Безусловно, проблема социального развития выступает как одна из ведущих, исследуемых на стыке различных направлений психологии (социальная психология, возрастная и педагогическая психология, психология личности, общая психология и др.). Несмотря на разнообразие подходов, можно отметить некоторое согласие относительно ключевых моментов процесса. В заключение следует выделить основные **закономерности социального развития человека**.

Развитие человека осуществляется только в процессе реальной деятельности на основе взаимодействия с другими людьми.

Движущей силой социального развития является противоречие между растущими потребностями человека и реальными возможностями его удовлетворения.

Стабильные периоды развития чередуются с нестабильными (кризисными) периодами, которые выступают как переходные этапы и несут в себе возможности качественных новообразований личности.

Наиболее благоприятными условиями социального развития личности выступают: социальная поддержка, референтная группа и потребности личности.

На каждом этапе социального развития человек обладает особой чувствительностью - сензитивностью по отношению к тем или иным внешним воздействиям, способствующим формированию определенных психических и личностных новообразований.

### Вопросы по теме

В чем сущность развития? Проанализируйте основные характеристики развития на примере социализирующего человека.

Что входит в понятие «социальное развитие человека»? Может ли быть развитие человека несоциальным? Являются ли идентичными понятия «социальное развитие человека» и «развитие личности»?

Каковы основные признаки высших психических функций человека?

В чем сущность социального стереотипа? Проранжируйте стереотипы социального развития человека по степени их распространенности в обществе (с вашей точки зрения). Какие стереотипы, касающиеся развития человека в обществе, вы можете назвать в дополнение к обозначенным в данной главе?

Как вы понимаете понятие «модель социального развития человека»? Смогли бы вы наглядно изобразить описанные в главе модели социального развития в виде рисунка, графика, диаграммы или схемы? Попробуйте сделать это в течение пяти минут.

Какие возрастные периодизации развития человека вы знаете?

Что понимается под закономерностями социального развития человека?

## Задания для самостоятельной работы

У современных психологов нет сомнений в том, что высшие психические функции человека развиваются в процессе онтогенеза. По существу много споров по поводу вопроса о том, имеет ли развитие ВПФ филогенетическую основу. Используя дополнительную литературу, подберите материал, иллюстрирующий противоположные точки зрения на данный вопрос, исходя из понимания сущности ВПФ (Л.С.Выготский, А.Р.Лурия, У. Мак-Дугалл, Ч.Дарвин, З. Фрейд и др.).

Подготовьте сопоставительную таблицу «Хронологии социального развития человека» с использованием различных периодизаций развития. Можно использовать материал главы и другие источники. Дайте развернутый сравнительный анализ данных периодизаций. На основании этого анализа сделайте выводы о наиболее актуальных и мало изученных проблемах социального развития человека.

Подумайте, какие критерии положены в разработку той или иной периодизации. Почему? Постарайтесь найти максимальное количество периодизаций для анализа соответствующих критериев. Сравните эти критерии между собой.

Подготовьтесь к обсуждению проблемы «Инфантилизм как социальное явление: факторы возникновения». Проработайте понятия: «инфантилизм личностный», «инфантилизм психический», «инфантилизм социальный» (см.: Российская педагогическая энциклопедия. - М., 1993; Еникеев М.М., Кочетков О.Л. Общая, социальная и юридическая психология: Краткий энциклопедический словарь. - М., 1997).

Подготовьте сообщение по теме «Изменение педагогической тактики и стратегии родителей в зависимости от динамики сензитивных периодов развития ребенка (от рождения до 18 лет)».

Подготовьтесь к обсуждению вопроса «Социальные функции возрастного нормативного кризиса».

Используя литературу по акмеологии (наука, изучающая закономерности и механизмы развития человека на ступени его зрелости), подготовьте материал для обсуждения вопроса «Личностная зрелость человека» с использованием публикаций Б.Г.Ананьева, Н.В.Кузьминой, А.А.Бодалева, А.К.Марковой, А.А.Деркача и др.

## Литература

- Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. - М., 1991.  
Альперович В. Социальная геронтология. - Ростов н/Д, 1997.  
Анцыферова Л. И. Способность личности к преодолению деформаций своего развития // Психологический журнал. - 1999. -Т. 20. -№1.  
Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. - М., 1986.  
Божович Л.Р. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М., 1968.  
Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В.Петровского. - М., 1979.  
Выготский Л.С. Проблема возраста//Собр.соч. -М., 1984. -Т. 4.  
Выготский Л. С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Избр. психол. исследования. - М., 1956.  
Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. - М., 1960.  
Годфруа Ж. Что такое психология. - М., 1992. - Т.2.  
Кон И. С. Психология ранней юности. - М., 1989.  
Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. - М., 1975.  
Мид М. Культура и мир детства. - М., 1988.  
Моргун В. Ф., Ткачева Н. Ю. Проблема периодизации развития личности в психологии. - М., 1981.  
Немое Р. С. Психология. - М., 1990.  
Обухова Л.Ф. Возрастная психология. - М., 1996.  
Пижаге Ж. Избранные психологические труды. - М., 1994.  
Популярная психология: Хрестоматия. - М., 1990.  
Психология личности: Тексты. - М., 1982.  
Психология: Словарь. - М., 1990.  
Психолого-педагогические проблемы социального развития человека: Тексты. - Новосибирск. - 1997.  
Российская педагогическая энциклопедия. - М., 1993.

Холл К., Линдсей Г. Теории личности. - М., 1997.

Хьюэлл Л., Зиглер Д. Теории личности. - СПб., 1997.

Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте// Вопросы психологии. - 1971. - №4.

Эриксон Э. Детство и общество. - СПб., 1996.

## ГЛАВА 5. СОЦИАЛЬНАЯ ВИКТИМОЛОГИЯ

Человек как жертва социализации в современном мире • Социальные факторы виктимизации • Феноменологические факторы виктимизации • Деструктивное поведение • Социальные права детей

Человек является субъектом социализации, ее объектом, но он также может оказаться и жертвой социализации, поскольку человеческое общество с его уникальной противоречивой культурой, социально-экономическими и политическими изменениями далеко не всегда выступает в качестве благоприятного социального фона и условий становления и развития личности. **Человек как жертва социализации в современном мире** изучается в рамках юридической психологии, социальной педагогики и социальной психологии. Весьма часто именно общество, его культура, обычаи, традиции, нравы, особенности семейного воспитания становятся теми обстоятельствами, которые тормозят нормальное развитие человека, не дают возможности для полноценной реализации его способностей.

Изначально понятие *виктимизация* было использовано в рамках юридической психологии для обозначения различных процессов, обуславливающих превращение человека в жертву обстоятельств или насилия других людей.

Понятие социально-педагогической виктимологии было введено в связи с проблемами изучения неблагоприятных обстоятельств социализации человека. А.В.Мудрик определяет *социально-педагогическую виктимологию* как отрасль знания, входящую составной частью в социальную педагогику, изучающую различные категории людей - реальных и потенциальных жертв неблагоприятных условий социализации (Введение в социальную педагогику. - М., 1997. - С. 191). Каковы же основные направления развития данной отрасли знания? Во-первых, изучение особенностей социального развития людей с некоторыми физическими, психическими, социальными и личностными отклонениями; с низким социально-экономическим, правовым и социально-психологическим статусом. Во-вторых, разработка общих и специальных принципов, целей, содержания, форм и методов профилактики, компенсации и коррекции тех обстоятельств, благодаря которым человек становится жертвой социализации. Наличие условий, которые способствуют процессу превращения человека в жертву социализации, называется *виктимогенностью*, сам же процесс и результат такого превращения - *виктимизацией*.

Поскольку современная социальная психология изучает социализацию, и в частности закономерности развития человека в рамках различных групп, имеет смысл рассмотреть некоторые обстоятельства виктимизации человека, обусловленные функционированием данных групп.

В современном меняющемся мире существует достаточно большое количество условий, способствующих виктимизации человека. Среди их многообразия можно выделить *социальные и феноменологические условия или факторы*. **Социальные факторы виктимизации** связаны с внешними воздействиями, феноменологические условия - с теми внутренними изменениями в человеке, которые происходят под влиянием неблагоприятных факторов воспитания и социализации. Сформировавшись и закрепившись, данные внутренние изменения (черты личности, характерологические особенности, привычки и т.д.) сами становятся условием развития новых виктимогенных факторов.

Важным социальным фактором является *влияние особенностей социального контроля* в том обществе, государстве, в котором проживает человек. Социальный контроль действует на всех уровнях социальных отношений, как формальных так и межличностных. Очевидно, что образ жизни человека определяется данными факторами и, в свою очередь, способствует либо препятствует виктимизации. В качестве примера можно проанализировать демографические тенденции в России начала 90-х годов, которые явились естественным следствием общей социально-демографической политики советского государства на протяжении предшествующих семидесяти лет.

Демография - наука о населении и закономерностях его развития в общественно-исторической обусловленности. Она изучает воспроизводство населения в целом, особенности возрастно-половой

структуры общества и ее зависимость от социальных и экономических явлений, определяет также характер взаимосвязи роста населения с общественным и политическим развитием общества.

По данным ученого-демографа Е.Андреева, руководителя лаборатории одного из институтов Госкомстата России, важными показателями, свидетельствующими о демографическом благополучии либо неблагополучии страны, являются: средняя продолжительность жизни и уровень смертности населения; рождаемость; детская и младенческая смертность; число аборт в расчете на тысячу женщин (Бремя жить // Совершенно секретно. - 1996. - № 1). В конце 1994 года средняя продолжительность жизни для мужчин в России составляла 57,6 года, для женщин - 71,2. в то время как в США, Канаде, Франции, Германии и других развитых странах эти показатели составляли соответственно 73-74 и 79-80 лет. Таким образом, мужчины в России сегодня живут в среднем на 16, а женщины на 8 лет меньше, чем на Западе. Кроме того, существует значительный разрыв между сроками жизни противоположных полов - более 13 лет.

Что касается младенческой смертности, то и здесь показатели в России достаточно высоки: 18,6 смертей на тысячу новорожденных (в США - 5, в Канаде и Японии - 7, в наиболее развитых странах Западной Европы - от 6 до 8). В конце 1994 года детская смертность в России почти в три раза выше, чем в цивилизованных странах. По количеству аборт на тысячу женщин детородного возраста Россия также стоит на одном из первых мест: 83 (Германия - 5,1; Австрия - 7,7; Франция - 13,8...). Следует заметить, что бывшие страны социалистической ориентации имели высокий показатель количества аборт: Венгрия - 36,5; Чехословакия - 50,0; Болгария - 67,2. В России из 100% зарегистрированных беременностей родами заканчивались только 32%, остальные 68% - аборт.

Низкий уровень жизни, безработица, загрязнение окружающей среды, слабая социальная поддержка со стороны государства, неблагоприятные климатические условия - все это факторы виктимизации населения. Ученые-демографы выделяют три преобладающих фактора виктимизации в современной жизни. Прежде всего это **усилившееся повсеместное загрязнение окружающей среды**. Оно связано с практикой строительства промышленных предприятий, практически лишенных средств защиты, загазованностью воздуха, безграмотным использованием химических веществ в сельском хозяйстве, испытанием атомного оружия, различными радиационными катастрофами. *Предельно допустимые* нормы загрязнения окружающей среды (ПДН) во многих городах России становятся чуть ли не точкой отсчета уровня загрязнения, которое во много раз превышает все допустимые пределы. В результате - повсеместное увеличение больных раком, аллергическими заболеваниями, сокращение продолжительности жизни, рождение детей с дефектами.

Вторым фактором виктимизации выступает **снижение адаптации людей в связи с быстроменяющимися условиями жизни**: массовая миграция сельского населения в города, скорость социально-экономических и политических изменений, сопровождающихся изменением социальных ценностей, пропагандируемых средствами массовой коммуникации; потеря социального статуса из-за безработицы и т.д. К новым условиям жизни легче адаптируется молодое поколение по сравнению с людьми среднего и зрелого возраста. Усиливаются когортные различия между людьми, противоречивость субкультур, что, в свою очередь, также способствует увеличению заболеваемости, дезадаптации и, как следствие, росту смертности.

И наконец, третий фактор определяется значительными **психологическими стрессами, напряжением**, перегрузкой, которую испытывает большинство населения. Отсюда - рост сердечнососудистых и различных хронических заболеваний, ослабление иммунной системы организма, ограничения возможности самореализации и т.д.

В связи с **интенсивным развитием науки и техники**, обуславливающим уменьшение физической нагрузки на мышечную систему, происходит снижение общего тонуса организма человека. Мышечная система является наиболее мощным источником нервной импульсации, обеспечивающей общий тонус (Л.П.Гримак). Недогрузка мышечной системы ослабляет возможности человека преодолевать психологические стрессы. В таких условиях отрицательные раздражители приобретают сверхсильный характер. Кроме того, происходит значительное увеличение нагрузок в системе органов чувств за счет **увеличения информационных перегрузок**. Если в природных естественных условиях человек реагировал в основном на сигналы слабой силы, то в современных условиях ему приходится реагировать на сильные сигналы. Но общий тонус повышается только при реакции на сигналы слабой и средней мощности, в то время как реакция на сильные сигналы приводит к угнетению нервной системы с соответствующими невротическими последствиями. В связи с тем что оторванность от естественных условий жизни характеризует жизнедеятельность большого количества людей, все они в определенном

смысле являются жертвами социализации.

Особым фактором виктимизации населения выступают **катастрофы**, поскольку они ведут к нарушению нормальной социализации очень больших групп населения. К катастрофам относятся революции, войны, стихийные бедствия, депортации социальных групп... Потенциально жертвами социализации могут быть не только те, кто стал свидетелем и участником катастрофы, но и их потомки. За прошедшие 95 лет Россия пережила пять демографических катастроф: Первая мировая война и вслед за ней - гражданская; голод 1921-1923 годов; голод 1923 года (средняя продолжительность жизни в стране стала 18,5 года!); Вторая мировая война и, наконец, голод 1947 года (Е.Андреев. Там же). Фактически за всю послеоктябрьскую историю было лишь два коротких периода устойчивого роста продолжительности жизни: с 1923 по 1928-й (период нэпа) и с 1948 по 1964 год.

Очевидно, что специфические виктимогенные факторы обусловлены нестабильностью социальной, экономической и политической жизни общества и государства, поэтому многие происходящие изменения в обществе сопровождаются усилением виктимности, хотя позитивные социальные преобразования, безусловно, способствуют ее снижению. Так, например, реальный рост продолжительности жизни в России начался после крестьянской реформы 1861 года и резко ускорился в конце XIX - начале XX века, особенно в период столыпинских реформ. Следует также иметь в виду, что развитие науки и техники, общий рост цивилизованности населения, сокращение доли тяжелого физического труда в жизни человека, безусловно, способствуют снижению виктимизации. По тем же демографическим показателям средняя продолжительность жизни в Западной Европе накануне Первой мировой войны составляла лишь 40 лет (в России - 30): а в наше время средний уровень продолжительности жизни в большинстве цивилизованных стран увеличился почти вдвое. Развитие здравоохранения, образования, социальной сферы жизни существенно повлияли и на процесс виктимизации, который сейчас является сферой пристального внимания не только демографов, но и медиков, политиков, экономистов, психологов, педагогов.

Виктимогенные факторы нарушают процесс семейного воспитания, поскольку в неблагоприятных обстоятельствах семья направляет свои основные усилия на выживание. В таких условиях падает воспитательный потенциал семьи. Именно в виктимогенных семьях можно наблюдать детей с девиантным поведением. По результатам исследований Ц.П.Короленко, в виктимогенной семье часто формируется особый механизм социализации - «созависимость» родственников. Так, например, в семьях с низким социальным статусом или семьях алкоголиков у детей формируются специфические психические комплексы, которые впоследствии лишают их возможности жить нормально, не воспроизводя тех же социальных отношений, которые были у их родителей. Детям, вовлеченным в «созависимые» отношения, очень трудно вырваться из привычного круга представлений и шаблонов поведения и аддиктивных ценностей семьи. Очевидно, что такие отношения наблюдаются прежде всего в семьях с низким уровнем культурного, экономического и социального (по положению в социальной стратификации) развития.

**Феноменологические факторы виктимизации** связаны обычно с формированием определенных свойств личности, которые постепенно превращают человека в жертву ситуации. Это может быть формирование каких-то черт, особенностей человека, имеющих типический характер и связанных именно со спецификой его социализации в данных социально-исторических условиях. Важным, на наш взгляд, субъективным фактором виктимизации является развитие агрессивности в детском возрасте.

*Агрессивное поведение* - это действия индивида (либо предрасположенность к определенным действиям), в результате которых наносится моральный или физический ущерб другому человеку. В большинстве современных психологических словарей и в Российской педагогической энциклопедии агрессия определяется через целенаправленные действия. Однако самые существенные проблемы связаны именно с тем, что зачастую агрессия не является целенаправленной, а выступает лишь как побочный эффект жизнедеятельности субъекта, который может даже и не иметь представления о том, что он поступает агрессивно.

Агрессивность человека становится важной социально-психологической проблемой и изучается социологией, психологией, педагогикой. Проблема заключается также и в том, что, с одной стороны, в современном мире человеку нужны такие качества, как настойчивость, упорство, активность и инициатива. С другой - если эти качества слишком сильно развиты, они могут перерасти в агрессивное поведение. Основными источниками демонстрации агрессивного поведения являются средства массовой коммуникации, семья, ближайшее социальное окружение человека. Наиболее опасно формирование синдрома привыкания к демонстрации агрессии, который проявляется в снижении

физиологических реакций человека. Агрессия становится банальной и привычной в жизни современного ребенка: средства массовой коммуникации демонстрируют, как с ее помощью утверждается добро, осуществляется достижение цели. Через механизмы психологического заражения, подражания, внушения и убеждения ребенку прививается мысль о том, что агрессивным быть выгодно; современные мифы несут в себе идеи борьбы, уничтожения врага, славы победителя и т.д.

Жестокость родителей по отношению к своим детям также является существенной причиной формирования соответствующего поведения у воспитуемых. Во многих семьях послушание ребенка признается высшей ценностью воспитания. Послушный - значит, воспитанный. Такой подход предполагает, что родители всегда и абсолютно во всем правы, они достойны уважения уже потому, что они родители, а дети не заслуживают уважения просто потому, что они дети. Если родителям присущ авторитарный стиль воспитания, то уже в детстве развивается упрямство, которое впоследствии может привести к агрессивным социальным действиям. Чрезмерные или непредсказуемые требования родителей приводят к появлению протеста и возникновению реакции негативизма у ребенка. Он учится оказывать сопротивление любым формам внешнего контроля, даже самым разумным. Утрачивает способность различать принуждение и предложение. Упрямство - привычка на все предложения отвечать отказом, негативное восприятие перемен, неспособность идти на компромисс и сотрудничество. В дальнейшем у такого человека ведущей стратегией поведения будет соперничество, проявляющееся в стремлении удовлетворить свои интересы за счет другой стороны.

Японский ученый С.Мураяма отмечает резкое огрубление детей в современном мире, их нечувствительность по отношению к другим людям, обнищание души при обогащении информацией. Он видит причины проблемного поведения детей прежде всего в трех факторах: внутренняя неустойчивость, связанная с половым созреванием; усиление инфантильности, обусловленное стремлением детей освободиться от ответственности за свои поступки; неизбежное состязание в способностях (конкурсы, олимпиады, экзамены и т.д.). Действительно, современный мир требует от ребенка гораздо больших усилий для усвоения социального опыта и приспособления к окружающим условиям социума. Не все дети могут адаптироваться к социуму, не прилагая чрезмерных усилий, которые могут вести к эмоциональным расстройствам, агрессии и антисоциальному поведению.

Антисоциальное поведение будет проявляться в ущемлении или игнорировании прав других людей, преобладании гедонистической мотивации, капризах, демонстративном поведении, отсутствии чувства ответственности и долга. Готовность человека к агрессивному поведению рассматривается как относительно устойчивая черта личности - агрессивность.

В массовых социальных явлениях агрессивность может проявляться в различных формах: террор, геноцид, расовые или религиозные столкновения, войны, инквизиция и т.д. Процессы психологического заражения агрессией больших социальных групп описаны в психологической литературе, начиная с конца XIX века (*Лебон Г.* Психология толпы. - СПб., 1896). Подобные явления можно наблюдать в любых социальных группах при определенных условиях. Такая агрессия указывает на то, что жертвами социализации являются не только объекты, но и сами субъекты агрессивных действий, поскольку в свое время они выступили объектами манипуляции со стороны определенных социальных сил. Так, например, коммунисты 37-го года, голосующие на партийном собрании против своих товарищей, сами являлись жертвами социализации из-за доминирующей в стране идеологии и мощной системы социального воспитания. В тех условиях, даже если человек понимал ситуацию, он не мог не только изменить ее, но и вести себя, по возможности, достойно.

Невозможно перечислить все факторы виктимизации человека - их очень много. Очевидно, что к ним можно отнести все факторы социализации: *микрофакторы* - семья, группы сверстников и субкультура, микросоциум, институты воспитания, религиозные организации; *мезофакторы* - этнокультурные условия, региональные условия, тип поселения, средства массовой коммуникации; *макрофакторы* - космос, планета, мир, страна, общество, государство (классификация факторов социализации А.В.Мудрика).

Исследования последних лет показали, что подавляющее число отклонений социального поведения вызвано не какой-либо одной причиной, а сложным взаимодействием множества факторов. Естественным следствием виктимизации населения является не только отклоняющееся поведение, но также и развитие особых психических состояний (депрессии, депривации и т.д.), психосоматических заболеваний, которые в последнее время стали называть «болезнями века». В этих процессах ведущая роль принадлежит сформировавшемуся с детства складу психики человека (например, развитие честолюбия ведет к ишемической болезни сердца; повышенная эмоциональная возбудимость к

гипертонии и т.д.). Люди, которые находятся в пограничных психических состояниях, с акцентуациями характера, девиантным поведением, являются либо реальными либо потенциальными жертвами социализации, не говоря уже об инвалидах, сиротах и всех тех, кто находится на попечении у государства.

Социально-педагогическая виктимология поставила проблему социальной работы с людьми, имеющими акцентуации характера и отклоняющееся поведение. В течение долгого времени в педагогике изучались вопросы воспитания и обучения «трудных» детей, чаще всего подростков. Понятие «трудные» включало в себя лиц с определенным поведением, которое характеризовалось системой поступков, противоречащих принятым в обществе правовым или нравственным нормам. В настоящее время понятие «трудные» не употребляется ни в педагогике, ни в юридической психологии, изучающей закономерности девиантного развития человека и возможности профилактики такого развития.

В специальной литературе используются три термина, достаточно близких по значению: **деструктивное поведение**, *отклоняющееся* или *девиантное*. Такое поведение обычно объясняется сочетанием результатов неправильного развития личности и неблагоприятной ситуации, в которой оказался человек. В то же время оно в значительной степени определяется недостатками воспитания, приводящими к формированию относительно устойчивых психологических свойств (прежде всего акцентуаций характера), способствующих развитию отклонений. Отклоняющееся поведение может быть нормативным, т.е. иметь ситуативный характер, и не выходить за пределы серьезных нарушений правовых или моральных норм, как это иногда происходит в периоды кризисов возрастной сензитивности у подростков. По-настоящему опасным является такое поведение, которое не только выходит за пределы допустимых индивидуальных вариаций, но и задерживает развитие личности или делает ее крайне односторонней, затрудняя межличностные отношения, хотя внешне оно не находится в противоречии с правовыми, морально-этическими и культурными нормами.

Ц.П.Короленко и Т.А.Донских выделили семь вариантов отклоняющегося поведения в современном мире: аддиктивное, антисоциальное, суицидное, конформистское, нарцисстическое, фанатическое, аутистическое (Семь путей к катастрофе. - Новосибирск, 1990). Многие варианты отклонений имеют своей основой акцентуации характера. Так, например, демонстративность при чрезмерном развитии приводит к нарцисстическому поведению; застревание - к фанатическому; гипертимность в сочетании с возбудимостью - к антисоциальному и т.д. При этом любое отклонение в своем развитии проходит ряд этапов. На начальных стадиях данного процесса, когда изменения в личности еще не стали необратимыми, социальный педагог и психолог могут работать с таким субъектом. Однако существуют пределы педагогического вмешательства, и они определяются уровнем развития отклонения. Рассмотрим основные стадии развития отклонения на примере *аддиктивного поведения* (по результатам исследования Ц.П.Короленко и Т.А.Донских).

Сущность аддиктивного поведения заключается в стремлении человека уйти от реальности, изменяя свое психическое состояние с помощью приема некоторых веществ (алкоголь, наркотики) или постоянной фиксации внимания на определенных предметах или видах деятельности, что сопровождается развитием интенсивных положительных эмоций. Предметом аддикции может быть все, что угодно: азартные игры, деньги, работа, покупки, коллекционирование марок, употребление лекарств и т.д. Однако далеко не во всех случаях перечисленные выше явления связаны с развитием аддикции. Это происходит только в определенных условиях и с определенными людьми. Условия мы уже рассмотрели вначале - практически любые виктимогенные факторы, которые приводят человека к критическим ситуациям: стрессам, фрустрациям, конфликтам и кризисам, нарушая комфортное психологическое состояние. А «определенные люди» - это те, у кого низкая переносимость психологических затруднений. Они стремятся улучшить свое психическое состояние искусственным способом.

Чаще всего процесс развития аддикции начинается, когда человек переживает ощущения необыкновенного подъема, связанного с определенными действиями. Сознание фиксирует эту связь. Человек осознает, что существует определенный способ поведения или средство, которое относительно легко улучшает психическое состояние (например, рюмка вина или покупка какой-то вещи). Время от времени, в неблагоприятных условиях, человек начинает прибегать к этому средству, что и является началом отклонения. Второй этап аддиктивного поведения характеризуется появлением аддиктивного ритма, когда вырабатывается определенная последовательность прибегания к аддикции.

На третьем этапе аддиктивное поведение формируется как интегральная часть личности, т.е.

аддикция становится обычным, привычным, шаблонным и стереотипным типом реагирования в неблагоприятной ситуации.

На четвертом этапе происходит полное доминирование аддиктивного поведения вне зависимости от благополучия или неблагополучия ситуации. Виктимогенные факторы уже не имеют существенного значения. Происходит разрыв нормальных межличностных отношений, человек живет в искусственном мире своей аддикции.

Пятый этап - катастрофа. Психологическое состояние человека - крайне неблагоприятное, так как само аддиктивное поведение уже не приносит прежнего удовлетворения и не вызывает изменений настроения. Так, например, у наркомана на этой стадии есть только стремление хоть как-то существовать, потому что отсутствие наркотика для него непереносимо, и в то же время употребление наркотика также ведет к гибели. Психическое состояние определяется депрессией или апатией. Практически это необратимая стадия, и даже опытный психотерапевт вряд ли сможет исправить положение.

Аддиктивное поведение является одним из наиболее распространенных отклонений в современном мире. Очевидно, что его развитию способствуют как объективные (социальные), так и субъективные (феноменологические) факторы виктимизации. Однако очевидным также является и тот факт, что начало отклонения очень часто приходится на период детства, когда ребенок еще только учится противостоять неблагоприятным обстоятельствам своей жизни. Ведь именно способность человека преодолевать препятствия и справляться с периодами психологического спада служит гарантией предотвращения развития отклоняющегося поведения. На первой стадии развития отклоняющегося поведения вполне возможно педагогическое вмешательство и педагогическая коррекция. Вторая стадия предполагает совместную работу педагога и психолога. Что касается последующих стадий развития, то они требуют специального вмешательства опытного психотерапевта и не могут быть остановлены на уровне психолого-педагогической деятельности.

В связи с вышеизложенным очевидно, что главным направлением социально-педагогической виктимологии должна стать разработка методов, средств и способов профилактики всех процессов виктимизации людей. Поэтому наиболее важной является работа социальных институтов, связанных с детством, которое уже давно не рассматривается только как подготовка к взрослой жизни. Это особый период жизнедеятельности человека: развивается личность, формируется характер, появляются убеждения, закладываются сценарные основы будущей социальной жизни, по меткому выражению Э.Берна. Детство становится объектом пристального внимания не только со стороны педагогов, психологов и врачей, но также социальных работников, социологов, юристов и даже политиков.

В этих условиях особое значение приобретают **социальные права детей**. В 1989 году Организацией Объединенных Наций была принята Конвенция о правах ребенка, которую к настоящему времени подписали более 130 стран мира. Конвенция приобретает статус закона на территории государства. Она декларирует *права детей*: на защиту от эксплуатации и лишений; на установленную норму (образование, здравоохранение); на выбор (предоставляется при достижении определенного возраста и уровня компетенции). В Конвенции соотносятся права детей с правами и обязанностями родителей и других лиц, несущих ответственность за жизнь и здоровье детей; определяются обязательства по отношению к детям, живущим в неблагоприятных условиях и всем тем, кто является жертвой социализации. В преамбуле Конвенции говорится о том, что дети, вследствие своей уязвимости, нуждаются в особом подходе и защите, подчеркивается ответственность семьи в развитии ребенка. Понятие *достоинства ребенка* вводится как правовое и используется в различных статьях Конвенции весьма часто. Само название статей Конвенции говорит о стремлении ее авторов к возможному предотвращению виктимизации детей: отсутствие дискриминации, обеспечение интересов ребенка, осуществление прав, права и обязанности родителей, выживание и здоровое развитие, сохранение индивидуальности, незаконное перемещение и невозвращение, мнение ребенка, свобода выражения взглядов, доступ к информации, ответственность родителей, защита от физического или психологического насилия, неполноценные дети, социальное обеспечение, уровень жизни, детский труд, сексуальная эксплуатация, похищение и торговля детьми, другие формы эксплуатации, пытки и лишение свободы, уровень обеспечения прав ребенка... Даже поверхностный взгляд на название некоторых статей Конвенции дает нам представление о том, что именно процессы виктимизации детей во многих странах мира обусловили принятие данного документа. Мы видим, что кроме декларации прав ребенка представлены *запрещающие* (детский труд, семейное насилие, положение детей вне закона, детскую проституцию, сексуальную эксплуатацию и т.д.) и *гарантирующие* (охрану здоровья,

социальное обеспечение и образование) законы.

Конвенция о правах ребенка 1989 года является одним из последних межгосударственных документов, связанных с защитой детства. Этот документ имеет значительно более детализированный характер, нежели Декларация прав ребенка 1959 года, в которой были провозглашены только основные принципы и программные положения. В Конвенции, как одном из видов международного договора, устанавливающего взаимные права и обязанности государств в области социальной защиты детства, указаны вполне конкретные направления деятельности законодательных и исполнительных органов. Очевидно, что наиболее проблемные вопросы, нашедшие свое отражение в вышеперечисленных статьях Конвенции, являются актуальными (в той или иной степени) практически для всех стран мира.

### Вопросы по теме

Каковы различия между понятиями «виктимность», «виктимизация», «виктимология», «социально-педагогическая виктимология»?

Разъясните понятие «демографические тенденции». Каким образом демографические тенденции определяют жизнедеятельность социальных групп? От чего зависят демографические тенденции?

Какие социальные факторы виктимизации вы можете назвать в дополнение к обозначенным в главе?

Является ли феномен агрессии неизбежным следствием действия неблагоприятных социальных факторов? Какие модели семейного воспитания провоцируют развитие агрессивного поведения детей?

Что такое отклоняющееся поведение? Опишите основные варианты отклоняющегося поведения, используя любую типологию.

В чем заключается уязвимость детей по сравнению со взрослыми с точки зрения их социализации?

В чем сущность достоинства человека? Почему оно является важнейшим феноменологическим условием преодоления виктимогенных факторов?

### Задания для самостоятельной работы

Проанализируйте социальные факторы, способствующие виктимизации человека, с точки зрения их распространенности в социальных группах.

Используя справочную литературу, разработайте типологию агрессивного поведения человека. Подготовьте сообщение по данной теме (можно использовать уже выделенные в словарях типы агрессивного поведения: гетероагрессия, аутоагрессия, прямая, косвенная, опосредованная и т.д.).

*Обратите внимание на скрытые формы агрессии: чувство вины, обида и т. д.*

Соотнесите типологию отклоняющегося поведения, разработанную Ц.П.Короленко и Т.А.Донских, с типологией поведения, описанной К.Лсонгардом, исходя из его исследования акцентуаций характера личности (*Короленко Ц.П., Донских Т.А. Семь путей к катастрофе. - Новосибирск, 1990; Леонгард К. Акцентуированные личности. - Киев, 1984*).

Проанализируйте развитие аддиктивного поведения по этапам, опираясь на какой-нибудь пример из художественной литературы или кинофильма.

### Литература

*Альперович В. Социальная геронтология. - Ростов н/Д, 1997.*

*Братусь Б. С. Аномалии личности. - М., 1988.*

*Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи. - М., 1988.*

*Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. - СПб., 1997.*

*Васильев В.Л. Юридическая психология. - СПб., 1998.*

*Гримак Л.П. Резервы человеческой психики. - М., 1989.*

*Захаров А. И. Неврозы у детей. - СПб., 1996.*

*Кащенко В. П. Педагогическая коррекция. - М., 1994.*

*Короленко Ц.П., Донских Т. А. Семь путей к катастрофе. - Новосибирск, 1990.*

*Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику. - М, 1997.*

*Мураяма С. Дети в школе в эпоху изобилия // Вопросы психологии. 1994. - №6.*

*Одайник В. Психология политики. - СПб., 1996.*

*Франк Л. В. Нужна ли советская виктимология // Вопросы уголовного права, уголовного процесса и*

## ГЛАВА 6. СОЦИАЛЬНЫЕ РОЛИ

...Умудрившись, я понял, что передо мною человек, обладающий совершенным знанием людей. Поняв это, я почувствовал волнение и холодок под сердцем. Да, передо мною был величайший сердцеведец. Он знал людей до самой их сокровенной глубины. Он угадывал их тайные желания, ему были открыты их страсти, пороки, все знал, что было скрыто в них, но также и доброе. А главное, он знал их права. Он знал, кто и когда должен пойти в Театр, кто имел право сидеть в четвертом ряду, а кто должен был томиться в ярусе, присаживаясь на приступочке в бредовой надежде, что как-нибудь вдруг освободится для него волшебным образом местечко. Я понял, что школа Филиппа Филипповича была школой величайшей. Да и как же ему было не узнать людей, когда перед ним за пятнадцать лет его службы прошли десятки тысяч людей. Среди них были инженеры, хирурги, актеры, женоорганизаторы, растратчики, домашние хозяйки, машинисты, учителя, меццо-сопрано, застройщики, гитаристы, карманные воры, дантисты, пожарные, девицы без определенных занятий, фотографы, плановики, летчики, пушкинисты, председатели колхозов, тайные кокотки, беговые наездники, монтеры, продавщицы универсальных магазинов, студенты, парикмахеры, конструкторы, лирики, уголовные преступники, профессора, бывшие домовладельцы, пенсионерки, сельские учителя, виноделы, виолончелисты, фокусники, разведенные жены, заведующие кафе, игроки в покер, гомеопаты, аккомпаниаторы, графоманы, билетерши консерватории, химики, дирижеры, легкоатлеты, шахматисты, лаборанты, проходимцы, бухгалтеры, шизофреники, дегустаторы, маникюрши, счетоводы, бывшие священнослужители, спекулянтки, фототехники... Одного взгляда и первых слов появившегося перед ним ему было достаточно, чтобы знать, на что тот имеет право, и Филипп Филиппович давал ответы, и были эти ответы всегда безошибочны...

*М. Булгаков «Театральный роман»*

Понятие социальной роли • Различные подходы к интерпретации социальных ролей • Виды социальных ролей • Основные характеристики социальной роли • Влияние социальной роли на развитие личности • Освоение социальной роли

**Понятие социальной роли** человека разрабатывалось в связи с необходимостью осмысления влияния социальных функций на его развитие, жизнедеятельность и отношения с другими людьми. В течение своей жизни человек выполняет огромное количество различных социальных функций в зависимости от того, каковы его позиции, статус, отношения с другими людьми и т.д. В системе общественных отношений социальные функции постоянно меняются, однако определенная мера их устойчивости в жизнедеятельности каждого отдельного человека, безусловно, существует. Так, после рождения ребенка супруги приобретают новую социальную функцию - «родители», которая сохраняется на протяжении всей их жизни. Эта функция является уникальной для них, но не для общественных представлений. Собственно, и для них данная функция является уникальной в том смысле, что они овладевают совершенно новым социальным опытом на субъективном уровне. Но они, конечно же, имеют представление о том, что должны делать родители по отношению к своему ребенку. Таким образом, многие социальные функции существуют на двух уровнях - на уровне индивидуального восприятия и практического воплощения в собственном социальном опыте жизни индивида и на уровне общественных представлений.

Обратим особое внимание на *общественные представления* о социальных функциях. В обществе существуют определенные эталоны социального поведения человека в тех или иных ситуациях, которые сформировались как обобщение социального опыта громадного количества людей на протяжении веков. Вполне естественно предположить, в соответствии с идеей эволюционного развития,

что на уровне общественного сознания сохранились лишь наиболее оптимальные, т.е. адаптивные, эталоны такого поведения. Данные эталоны транслируются через культуру общества и социальный контроль. Таким образом, еще не выполняя какой-то социальной функции, большинство субъектов имеют о ней вполне определенное представление, которое, впрочем, может не всегда и не во всем совпадать с собственным социальным опытом. Индивидуальные представления о социальных функциях могут быть вполне четкими или размытыми. В любом случае недостаточно только знать функцию, ее необходимо освоить. Если понимание и принятие социальной функции осуществляется на когнитивно-эмоциональном уровне (понимание и отношение), то ее практическое воплощение - на поведенческом (активность).

Эти два уровня реализации социальных функций обусловлены двумя основными типами общественных отношений, получивших название *формальных (конвенциональных)* и *неформальных (межличностных)*. Данные типы отношений выделены как доминирующие, или базовые, что уже было отмечено в предыдущих главах. Формальные отношения регулируются общественным положением и статусом, а неформальные - чувствами, которые участники взаимодействия испытывают по отношению друг к другу.

Различные социальные функции имеют многообразные способы их воплощения. Для обозначения обобщенных способов выполнения социальных функций человека в начале 30-х годов XX века было предложено понятие социальной роли, которое и закрепилось в большинстве социально-психологических теорий, как отечественных, так и зарубежных. Проблема социальных функций человека обсуждается в психологической литературе давно и отличается многообразием общих подходов и интерпретаций. Она является актуальной как для социальных психологов (Г.М.Андреева, Т.Шибутани, Д.А.Леонтьев, Я.Л.Коломинский, Е.В.Руденский и др.), так и для социологов, социальных педагогов (Т.Парсонс, И. С. Кон, Л. П. Буева, А. В.Мудрик, У. Бронфенбреннер и др.).

Впервые понятие социальной роли было предложено американскими социологами Р.Линтоном и Дж.Мидом независимо друг от друга. Линтон трактовал социальную роль как единицу общественной структуры, которую можно описать в виде заданной человеку системы норм. Мид, рассматривая особенности взаимодействия субъекта со свойственной ему средой, выделил понятие «социальность» как особую категорию, обозначающую факт возможного участия человека в разных социальных взаимодействиях и вероятность одновременности такого участия. Особое значение в социальном взаимодействии уделялось сознанию, которое, с точки зрения Мида, имеет, прежде всего, инструментальную природу, т.е. является средством приспособления индивида к среде. Понятие социальной роли было связано с многообразием функций, которые человек выполняет и способен выполнять в социуме. Несмотря на различные подходы, Линтон и Мид рассматривали социальную роль как особое явление, в котором сходятся индивид и общество, а индивидуальное поведение превращается в социальное. При этом индивидуальные проявления человека сопоставляются с общественными нормами.

Позднее термин «социальная роль» прочно вошел в содержание предмета социальной психологии, хотя **различные подходы к интерпретации социальных ролей** обсуждаются до сих пор. Рассмотрим некоторые определения **социальной роли**:

- *фиксация определенного положения*, которое занимает тот или иной индивид в системе общественных отношений;

- *функция, нормативно одобренный образец поведения*, ожидаемый от каждого, занимающего данную позицию;

- общественно необходимый *вид социальной деятельности и способ поведения* личности, который несет печать общественной оценки (одобрение, осуждение и т.д.);

- *поведение личности* в соответствии с ее общественным статусом; обобщенный *способ выполнения* определенной социальной функции, когда от человека ожидаются определенные действия;

- устойчивый *стереотип поведения* в определенных социальных ситуациях; *совокупность объективных и субъективных ожиданий (экспектацин)*, производных от социально-политической, экономической или какой-либо другой структуры общества;

- *социальная функция* личности, соответствующая принятым представлениям людей в зависимости от их статуса или позиции в обществе, в системе межличностных отношений;

- существующая в обществе *система ожиданий* относительно поведения индивида, занимающего определенное положение в его взаимодействии с другими индивидами;

- *система специфических ожиданий* по отношению к себе индивида, занимающего определенное

положение, т.е. как он представляет модель своего собственного поведения во взаимодействии с другими индивидами;

- открытое, *наблюдаемое поведение* индивида, занимающего определенное положение;
- *представление* о предписанном шаблоне поведения, которое ожидается и требуется от человека в данной ситуации;
- *предписанные действия*, характерные для тех, кто занимает определенную социальную позицию;
- *набор норм*, определяющих, как должен вести себя человек данного социального положения.

Мы видим, что социальная роль трактуется как ожидание, вид деятельности, поведение, представление, стереотип, социальная функция и даже набор норм. Многообразие представлений о социальной роли свидетельствует о том, что в психологии идея Д.Миды оказалась весьма удобной для описания поведения личности в ее различных социальных функциях. Мы будем рассматривать *социальную роль* как социальную функцию, имеющую воплощение на уровне общественного сознания в ожиданиях, нормах и санкциях и реализующуюся в социальном опыте конкретного человека.

Шибутани полагал, что социальные роли несут функцию закрепления оптимальных способов поведения в определенных обстоятельствах, выработанных человечеством на протяжении длительного времени. Упорядоченность повседневной жизни обуславливается последовательностью выполнения человеком тех или иных социальных ролей, которые связаны с правами и обязанностями. Обязанность - это то, что человек вынужден делать, исходя из социальной роли, вне зависимости от того, нравится ему это или нет. Ребенок должен учиться в школе, если он ученик; пассажиру необходимо заплатить за проезд в транспорте; родителям следует заботиться о благополучии своих детей и т.д. Выполняя свои обязанности в соответствии с социальной ролью, каждый человек имеет право предъявить и свои требования к другому. Обязанности всегда сопровождаются правами: ученик вправе ожидать, что родители не будут ему мешать делать домашнее задание, а учителя вполне понятно будут объяснять новую тему; пассажир ожидает, что доедет до нужной ему остановки; родители вправе ожидать любви от своих детей и т.д.

Гармония прав и обязанностей предполагает оптимальное выполнение социальной роли, нарушение же гармонизации, приводя к доминированию только обязанностей или прав, может свидетельствовать о том, что социальная роль не совсем усвоена или между людьми не существует согласия относительно прав и обязанностей. В любом случае социальная роль имеет два аспекта изучения: *ролевое ожидание* и *ролевое исполнение*. Определенная согласованность ролевого ожидания с ролевым исполнением служит гарантией оптимального социального взаимодействия.

Поскольку человек одновременно выполняет несколько социальных ролей, а разные социальные роли требуют различного (иногда взаимоисключающего) поведения, возникают ролевые конфликты, например ролевой конфликт работающей женщины. Ролевые конфликты часто обуславливаются противоречием межличностных и конвенциональных отношений. Так, дружеские отношения могут вступить в противоречие с производственными отношениями, особенно если друзья занимают позиции «руководитель - подчиненный».

**Виды социальных ролей** определяются вариативностью социальных групп, типов деятельности и отношений, в которые включена личность. В зависимости от общественных отношений выделяют *социальные* и *межличностные* социальные роли. Социальные роли связаны с социальным статусом, профессией или видом деятельности (учитель, ученик, студент, продавец). В интеракционистских концепциях такие роли называют конвенциональными (конвенция - соглашение). Это стандартизированные безличные роли, строящиеся на основе прав и обязанностей, независимо от того, кто эти роли исполняет. Выделяют *социально-демографические* роли: муж, жена, дочь, сын, внук... Мужчина и женщина - это тоже социальные роли, биологически предопределенные и предполагающие специфические способы поведения, закрепленные общественными нормами, обычаями, ожиданиями.

Межличностные роли связаны с межличностными отношениями, которые регулируются на эмоциональном уровне (лидер, обиженный, пренебрегаемый, кумир семьи, любимый и т.д.).

Многие межличностные роли определяются индивидуальными особенностями человека. И даже среди многообразия индивидуально-типических проявлений личности можно заметить *социально-типические* роли. В театральном искусстве выделяют своеобразную специализацию актеров на исполнение ролей, наиболее соответствующих их внешним сценическим данным, характеру, дарованиям и какому-то социально-типическому образу. Некоторые актеры имеют яркие личности, тяготеющие к определенной межличностной социальной роли. Такие актеры выступают обычно в специфическом амплуа. Амплуа - тип актерских ролей, сходных по характеру и соответствующих

индивидуальным особенностям актера. Выделяют амплуа трагика, комика, героя, простака, инженера и т.д.

В жизни, в межличностных отношениях, каждый человек выступает в какой-то доминирующей социальной роли, своеобразном социальном амплуа как наиболее типичном индивидуальном образе, привычном для окружающих. Изменить привычный образ крайне трудно как для самого человека, так и для восприятия окружающих его людей. Чем более длительный период времени существует группа, тем в большей степени становятся привычными для окружающих доминирующие социальные роли каждого участника группы и тем сложнее изменить привычный для окружающих стереотип поведения.

По степени проявления выделяют **активные** и **латентные** роли. Активные роли обуславливаются конкретной социальной ситуацией и исполняются в данный момент времени (учитель на уроке); латентные не проявляются в актуальной ситуации, хотя субъект потенциально является носителем данной роли (учитель дома). Поскольку каждый человек, как правило, входит в разнообразные социальные группы, в которых он не может находиться одновременно, он имеет большое количество латентных социальных ролей. По способу усвоения роли делятся на **предписанные** (определяются возрастом, полом, национальностью) и **приобретенные**, которые субъект усваивает в процессе социализации.

**Основные характеристики социальной роли** выделены американским социологом Т. Парсонсом. К ним относятся: масштаб, способ получения, эмоциональность, формализация, мотивация. **Масштаб** роли зависит от диапазона межличностных отношений. Чем больше диапазон, тем больше масштаб. Так, например, социальные роли супругов имеют очень большой масштаб, поскольку между мужем и женой устанавливается широчайший диапазон отношений. С одной стороны, это отношения межличностные, базирующиеся на многообразии чувств и эмоций; с другой - отношения регулируются также и нормативными актами и в определенном смысле, являются формальными. Участники данного социального взаимодействия интересуются самыми разными сторонами жизни друг друга, их отношения практически не ограничены. В других случаях, когда отношения строго определяются социальными ролями (например отношения продавца и покупателя), взаимодействие может осуществляться только по конкретному поводу (в данном случае - покупки). Здесь масштаб роли сводится к узкому кругу специфических вопросов и является небольшим.

**Способ получения** роли зависит от того, насколько неизбежной является данная роль для человека. Так, роли молодого человека, старика, мужчины, женщины автоматически определяются возрастом и полом человека и не требуют особых усилий для их приобретения. Здесь может быть только проблема соответствия своей роли, которая уже существует как данность. Другие роли достигаются или даже завоевываются в процессе жизни человека и в результате целенаправленных специальных усилий. Например, роль студента, академика, писателя и т.д. Это практически все роли, связанные с профессией и любыми достижениями человека.

Социальные роли существенно отличаются по **уровню эмоциональности**. Каждая роль несет в себе определенные возможности эмоционального проявления ее субъекта. Переживания по поводу утраты близкого человека являются вполне естественными и оправданными. Однако существуют такие роли, которые предписывают эмоциональную сдержанность и контроль, как, например, работа следователя или хирурга. Экспектации окружающих, социальные нормы, обычаи или даже мода могут определять те или иные особенности эмоционального проявления человека в определенной ситуации. Даже различие исторических эпох может предопределить разнообразие эмоциональных проявлений людей, обусловленное их социальными ролями.

Известный социальный психолог Я.Коломинский в своей статье «Алгоритмы общения», рассматривая своеобразные типы общения в разные эпохи, анализирует исторические особенности внешнего выражения чувств (Популярная психология: Хрестоматия. - М., 1990). В частности, он дает описание поведения Карла Великого, представленное в средневековом французском эпосе «Песнь о Роланде». Великий король и полководец плачет от горя и рвет свою седую бороду - поведение, которое не может быть характерным для современного полководца. В данном эпосе весьма часто можно встретить описание плачущего и скорбящего воина, внешние проявления чувств которого весьма выразительны. Подобное поведение военного человека не может быть типичным в наше время. Одна и та же социальная роль претерпевает значительные изменения на уровне общественных представлений в историческом процессе развития общества, его культуры и цивилизованности.

**Формализация** как описательная характеристика социальной роли определяется спецификой межличностных отношений носителя данной роли. Одни роли предполагают установление только

формальных отношений между людьми с жесткой регламентацией правил поведения; другие, напротив, - только неформальные; третьи могут сочетать в себе как формальные, так и неформальные отношения. Очевидно, что отношения представителя ГАИ с нарушителем правил дорожного движения должны определяться формальными правилами, отношения между близкими людьми - чувствами. Следует отметить, что формальные отношения весьма часто сопровождаются неформальными, ведь человек, воспринимая и оценивая другого, проявляет к нему симпатию либо антипатию. Это происходит, когда люди взаимодействуют некоторое время и отношения становятся относительно устойчивыми. Так, коллеги, работающие вместе и связанные формальными отношениями, скорее всего, испытывают по отношению друг к другу какие-то чувства, хотя работа предполагает согласованность действий прежде всего на конвенциональном уровне. Здесь чувства участников взаимодействия по отношению друг к другу выступают как побочный, но относительно стойкий эффект.

**Мотивация** зависит от потребностей и мотивов человека. Разные роли обусловлены различными мотивами. Родители, заботясь о благе своего ребенка, руководствуются прежде всего чувством любви и заботы; руководитель трудится во имя дела и т.д.

Нет сомнения в том, что **влияние социальной роли на развитие личности** достаточно велико. Развитию личности способствует ее взаимодействие с лицами, играющими целый ряд ролей, а также ее участие в максимально возможном ролевом репертуаре. Чем больше социальных ролей способен воспроизвести индивид, тем более приспособленным к жизни он является. Таким образом, *процесс развития личности часто выступает как динамика освоения социальных ролей.*

Освоение новой роли может иметь огромное значение для изменения человека. В психотерапии существует даже соответствующий метод коррекции поведения - имаготерапия (имаго - образ). Пациенту предлагают войти в новый образ, сыграть роль, как в спектакле. При этом функцию ответственности несет не сам человек, а его роль, которая задает новые шаблоны поведения. Человек вынужден поступать иначе, исходя из новой роли.

У истоков имаготерапии стоит метод психодрамы Д.Морено. Он лечил людей от неврозов, предоставляя им возможности проигрывания тех ролей, которые они хотели бы, но не могли исполнить в жизни. Несмотря на условность такого метода, эффективность его использования была достаточно высока, поскольку субъекту была дана возможность высвободить подавленные влечения если не в жизни, то хотя бы в процессе игры. Широко известен социодраматический подход к интерпретации человеческих поступков. Сторонники данного подхода рассматривают жизнь как драму, каждый участник которой играет свою специфическую роль. Проигрывание ролей дает не только психотерапевтический, но также и развивающий, педагогический эффект.

Маленькие дети играют в сюжетно-ролевые игры, имитируя социальные роли окружающих их людей. Посредством игры они обучаются разнообразным социальным функциям. В определенном возрасте игра является ведущей деятельностью для ребенка. Условность игры не влияет на ее социальное предназначение, поскольку действия в условной ситуации остаются подлинными. В игре ребенок как бы раздваивается, исполняя различные роли и благодаря этому отделяет себя от других. Вместе с тем он учится становиться на позицию другого и может посмотреть на себя со стороны. Кроме того, игры имеют правила. В связи с этим ребенок может воспринимать свою индивидуальность не только с точки зрения лиц, чьи роли он исполняет, но и с точки зрения обобщенных установок группы, к которой он принадлежит.

Многие учителя и воспитатели весьма эффективно использовали игру в своей деятельности, и в современной педагогике она рассматривается как форма деятельности и уникальное средство развития, направленное на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий (Психология: Словарь. - М., 1990). В игре дети интериоризируют социальные роли через имитацию и подражание.

Развивающаяся личность вносит в «исполнение» социальной роли свое индивидуальное своеобразие. Это происходит не только за счет специфики характера, темперамента, личностных особенностей, ценностей и свойств нервной системы. Ролевое самопроявление всегда определяется и внутренней структурой психики (*экстериоризация*), сложившейся, в свою очередь, под влиянием интериоризации внешней социальной деятельности человека. Амбивалентность экстериоризации и интериоризации выступает в качестве движущей силы, своеобразным источником активности человека при реализации им любой социальной функции.

Однако в жизни человека **освоение социальной роли** - явление сложное и противоречивое. Д.А.Леонтьев выделил два аспекта освоения социальной роли: *технический* и *смысловой* (Очерк

психологии личности. - М.,1993). Технический аспект включает в себя восприятие сущности роли субъектом и овладение ее содержанием. Смысловой аспект связан с отношением человека к собственной роли.

Прежде всего, индивид должен овладеть содержанием роли, т.е. освоить ее технически. Чаще всего такое освоение идет через механизм подражания. Многие социальные роли усваиваются довольно легко, но некоторые требуют особых усилий и способностей. Смысловая сторона социальной роли заключается в принятии человеком роли для себя. Она должна ему понравиться или, по крайней мере, не вызывать негативного отношения. Значимой является не только позитивная установка по отношению к предстоящему освоению социальной роли, но и то, как она поддерживается (на внешнем и внутреннем уровнях) в самом процессе усвоения.

Так, большинство детей с радостью готовятся стать первоклассниками и с интересом идут в школу. Однако освоение социальной роли школьника вскоре превращается для некоторых из них в настоящее испытание. Это происходит, если ребенок не готов работать в группе сверстников в условиях относительно строгих формальных требований и школьной дисциплины; или педагог проявляет недостаточно внимания при школьной адаптации ребенка; или родители своими высказанными мимоходом циничными суждениями относительно качества школьного образования сформировали у ребенка негативные, но пока еще подсознательные установки, которые рано или поздно проявятся в процессе обучения, как только ребенок столкнется с трудностями. Таким образом, в освоении социальной роли важным является готовность человека к данному процессу и наличие внешней поддержки со стороны референтных субъектов.

Иногда складывается ситуация, когда содержание роли вполне усвоено, но есть внутренние препятствия для ее принятия. Человек стремится доказать себе и другим, что он нечто большее, чем роль. С другой стороны, роль может настолько сильно увлечь, что индивид полностью подчиняет себя ей. Таким образом, возникают три *проблемы усвоения социальной роли: проблема трудности усвоения роли, проблема неприятия роли, проблема нарушения меры в ее усвоении.*

Всю свою жизнь человек занимается освоением новых ролей, поскольку меняются его возраст, позиция в семье (сын, муж, отец, дедушка), профессиональный статус, межличностные отношения и т.д. Освоение может быть простым и легким, а может сопровождаться значительными трудностями. В идеальном варианте освоения роли технический аспект соответствует смысловому, т.е. человек легко, без трудностей усваивает новую роль, овладевая ее содержанием, и при этом относится к ней положительно. Но могут возникать более сложные и противоречивые варианты освоения роли. Например, субъект не в состоянии по какой-то причине технически освоить роль в силу незнания правил или недостаточной подготовки. Тогда он выполняет свою роль плохо, вызывая негативные санкции по отношению к себе со стороны окружающих, особенно тех, кто вполне успешно справляется с подобными функциями.

Второй проблемой может быть неприятие роли даже в том случае, когда ее техническое содержание легко усвоено индивидом. Здесь индивид может продемонстрировать некоторое пренебрежение по отношению к той или иной социальной функции, которую он в данный момент исполняет, как бы показывая тем самым, что он и его социальная роль не одно и то же. Так, поведение подростка в школе на уроке иногда может быть названо провокационным, когда молодой человек демонстрирует свою индивидуальность, независимость, оригинальность, самобытность. Он больше, чем просто школьник, ученик определенного класса, он прежде всего - личность.

Уровень принятия человеком социальной роли для себя тоже может быть разным. Роль может быть использована как инструмент, своеобразное средство, направленное к достижению определенной цели. Но может и сама стать целью, конечным результатом, к которому субъект стремится на протяжении длительного времени. В этом случае роль может «покорить» личность. Иными словами, за ролью личность уже не будет видна.

Так, в литературе описаны феномены фанатического поведения, когда, по образному выражению Ц.П.Короленко, «...идея подменяет жизнь». Некоторые идеи бывают столь привлекательны для человека, что уводят его от реальной жизни, полностью подчиняют роли. Человек превращается в раба роли. История знает немало социальных деятелей (особенно среди вождей, диктаторов, победителей, религиозных фанатов и других выдающихся личностей), социальные роли которых полностью овладевали личностями и диктовали не только поведение в конкретных ситуациях, но и стиль жизни. Особенно влиятельным фактором освоения роли является социальный престиж. Если роль престижна, то индивид будет прилагать большие усилия для ее освоения, поскольку она может способствовать и

более успешной социальной адаптации.

Однако максимальная поглощенность лишь одной ролью в конечном счете неблагоприятно сказывается на качестве жизни человека в целом. Следует заметить, что общий ролевой репертуар в данном случае сокращается, и гипертрофированное развитие одной роли ведет за собой и одностороннее развитие. Вероятно, есть люди, для которых подобное освоение роли является нормальным. Но не стоит забывать также и о том, что именно *овладение широким спектром социальных ролей является наиболее адаптивным для человека, поскольку способствует его развитию.*

В целом, понятие социальной роли является широкоупотребительным при описании социального взаимодействия, когда регулярно и на протяжении относительно длительного периода времени воспроизводятся определенные стереотипы поведения. Таким образом, роль может быть рассмотрена лишь как аспект целостного поведения. В то же время усвоенная роль, несомненно, становится частью личностной структуры индивида, влияя на привычки, типичные способы поведения и даже характер человека. В социологии роль рассматривается как компонент социальной структуры различных социальных групп. Нет сомнения в том, что совокупность таких компонентов в рамках социальной системы того или иного исторического периода во многом определяет и психологическую структуру общества в целом.

### Вопросы по теме

Как соотносится понятие социальной роли с понятиями социального статуса и социального контроля?

Какие сферы жизнедеятельности человека связаны с социальными ролями? Поясните свой ответ.

Какие последствия для личности и общества могут наступить при нарушении баланса между правами и обязанностями в реализации социальной роли?

Почему человеку трудно избежать социально-ролевых конфликтов? Можно ли обозначить такой конфликт как нормативное явление?

Какие виды социальных ролей выделены в социальной психологии? По каким признакам осуществляется данное выделение?

Что общего и в чем различия между актерским амплуа и типом доминирующей социальной роли человека в его жизнедеятельности?

Каковы основные характеристики социальной роли и их критерии?

### Задания для самостоятельной работы

Проанализируйте социальные роли, представленные в цитате из произведения М.Булгакова, данной в качестве эпиграфа к главе. Распределите эти роли по видам.

Сравните различные определения социальной роли, которые даны в главе. Выделите общее и различное в этих определениях. Подумайте, по какому критерию данные определения могут быть разделены на два типа?

Выделите основные проблемы освоения следующих социальных ролей: абитуриент, студент, профессионал.

Самостоятельно проработайте вопрос: «Основные этапы развития социальной роли».

### Литература

Андреева Г. М. Социальная психология. - М., 1997.

Асмолов А. Г. Психология личности. - М., 1990.

Будева Л. П. Социальная среда и сознание личности. - М., 1967.

Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. - 1966. - № 6.

Коломинский Я.Л. Беседы о тайнах психики. - Минск, 1990.

Кон И. С. Открытие «Я». - М., 1978.

Леонтьев А. И. Проблемы развития психики. - М., 1972.

Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности. - М., 1993.

Майерс Д. Социальная психология. - СПб., 1997.

Современная западная социология: Словарь. - М., 1990.

Социальная психология. - М., 1975.

Шибутани Т. Социальная психология. - М., 1969.

Шульц Д., Шульц С. История современной психологии. - СПб., 1998.

Эльконин Д. Б. Психология игры. - М., 1978.

Biddle B.J., Thomas E. Role theory: concepts and research. - Huntington, 1979.

## ГЛАВА 7. СОЦИАЛЬНЫЕ ГРУППЫ

...В группе у людей, во-первых, появляются и проявляются психические качества и состояния, которых прежде не было; во-вторых, группа предстает перед нами как определенная целостная структура, у которой есть свои особые качества. Вы можете прекрасно знать каждого члена группы, но о том, как они будут проявлять себя при непосредственном общении, как будет проявлять себя группа в целом, вы еще почти ничего сказать не можете. Для этого надо изучать группу как что-то целое, единое.

Естественно, все это относится в основном к группам, которые имеют более или менее длительную историю...

*Я.Л. Коломинский «Человек среди людей»*

Понятие социальной группы • Основные признаки социальной группы • Типологии групп • Проблема развития социальной группы • Конформность и неконформизм

**Понятие социальной группы** является ключевым понятием социальной психологии. Любая совокупность людей, рассматриваемая с точки зрения их общности, может обозначаться как социальная группа. Вся жизнедеятельность индивида в обществе осуществляется через разнообразные социальные группы, значительно различающиеся между собой. Семья, компания друзей, очередь в магазин, толпа на улице, публика в театре или аудитория на лекции - все это социальные группы, которые имеют мало общего. В то же время мы обозначаем их как социальные группы.

Наиболее широкое понимание социальной группы связано с понятиями *общности и совокупности*. Группа может изучаться с точки зрения любой общности: социальной, производственной, экономической, бытовой, возрастной, эмоциональной, целевой и т.д. Мы говорим об очереди, что это социальная группа, только на том основании, что находящиеся в ней субъекты имеют относительно общую цель - покупку. И это наличие общей цели делает их способными к согласованным действиям, хотя такая согласованность существует только в определенном аспекте их поведения.

Поскольку социальная жизнь организована так, что человеку мало что удастся сделать в одиночку, не прибегая к участию в группах, последние изучаются в рамках системного подхода как особые социальные системы, состоящие из взаимосвязанных элементов. Не следует думать, что только люди являются элементами этой системы. Собственно, и *индивиды не принадлежат к группе всей своей личностью, а только теми аспектами своей личности, которые связаны с социальными ролями, выполняемыми в данной группе*.

Польский социолог Я.Щепаньский, анализируя сущность группы, отмечал, что она построена и из таких элементов, которые *не являются людьми*. Вероятно, это самое сложное в понимании сущности группы и ее взаимодействия с каждым своим членом. Щепаньский выделял особый характер взаимодействия индивида и группы: «Существуют группы, как, например, ордена, некоторые политические группы, военные и пр., которые почти целиком поглощают личность членов, оставляя им очень малую личную сферу, либо подчиняют себе также и их роли, исполняемые в других группах. Вообще же принадлежность к группе охватывает только некоторые черты личности, и только определенный объем всей жизненной активности человека растрачивается в рамках одной группы» (Элементарные понятия социологии. - Новосибирск, 1967. - С. 135). Ни один человек не может функционировать полноценно только в одной социальной группе. Ни одна социальная группа не может обеспечить полностью условия для самореализации личности в различных аспектах. Разные социальные группы предполагают реализацию разных социальных ролей личности.

Система всегда представляет собой нечто большее, чем сумма составляющих ее компонентов. Поэтому, изучая особенности социальных групп, мы в большей степени можем понять особенности поведения человека в них, нежели, изучая человека, проецировать его особенности на социальные группы, участником которых он является. По Шибутани, *социальная группа* представляет собой

важную форму объединения людей в процессе деятельности и общения. Педагогика рассматривает социальную группу как относительно устойчивую совокупность людей, связанных системой отношений, регулируемых общими ценностями и нормами (Российская педагогическая энциклопедия. - М., 1993). Цели, общие нормы, санкции, групповые ритуалы, отношения, совместная деятельность, вещная среда и т.д. - все эти феномены выступают в качестве особых компонентов социальной группы, определяющих меру ее устойчивости.

Менее устойчивые социальные группы не являются основными в жизни человека, хотя он и может находиться в них относительно продолжительное время. *Семья, школьный класс, друзья и профессиональный коллектив* - наиболее значимые для личности социальные группы. Именно они, в силу своей устойчивости, оказывают влияние на характер социального развития и социальную адаптацию субъекта. Но какими бы исключительными функциями не обладали социальные общности, все они имеют определенные признаки, которые тем сильнее выражены, чем более длительное время существует группа и чем более тесные межличностные отношения в ней существуют.

Можно выделить несколько **основных признаков социальной группы**. Во-первых, наличие **интегральных психологических характеристик**, таких как общественное мнение, психологический климат, групповые нормы, групповые интересы и т.д., которые формируются с возникновением и развитием группы. Конкретный человек не может обладать интегральной характеристикой группы, которая обуславливается особым психологическим полем, возникающим при взаимодействии индивидов. Так, относительное единодушие членов группы в том или ином вопросе обуславливается общественным мнением, но оно не представляет собой совокупности индивидуальных мнений. Оно просто является квинтэссенцией идеи, по поводу которой участники взаимодействия пришли к соглашению. При этом мнения конкретных индивидов могут существенно расходиться с общественным мнением. Социальный контроль, который существует в каждой группе, безусловно, влияет на формирование и развитие интегральных психологических характеристик.

Вторым признаком социальной группы является существование **основных параметров группы как единого целого**. Параметр в данном случае - это показатель, характеризующий определенное свойство. Социальная группа имеет следующие параметры: композицию и структуру, групповые процессы, групповые нормы и санкции. Описание социального контроля было дано в соответствующей теме. Что касается композиции, структуры и групповых процессов, то о них можно сказать следующее.

*Композиция* представляет собой совокупность характеристик членов группы, важных с точки зрения ее анализа как целого. Например, численность группы, ее возрастной или половой состав, национальность или социальное положение членов группы. Любая социально-психологическая характеристика группы начинается, как правило, с описания композиции. Следует заметить, что место данной группы в более общей социальной структуре также является композиционной характеристикой. Так, описание школьного класса может начинаться с описания школы и ее специфики. Тогда группа может быть изучена в социальном контексте своей среды.

*Структура группы* рассматривается с точки зрения тех функций, которые выполняют отдельные члены группы, а также с точки зрения межличностных отношений в ней. Описывая структуру школьного класса, учитель характеризует успеваемость, социальные роли (формальные и неформальные), социометрические позиции и статус конкретных учащихся (см. главу «Межличностные отношения»). Иными словами, он дает характеристику актуального состояния формальных и неформальных отношений членов группы. Как правило, неформальные отношения определяются чувствами, которые участники взаимодействия испытывают друг к другу, а формальные - обязанностями и правами членов группы, обусловленными совместным делом и основной целью группы.

К *групповым процессам* относятся динамические, т.е. меняющиеся показатели группы как социального процесса отношений. Вполне понятно, что анализ групповых процессов может дать только человек, который наблюдал группу в течение определенного периода. Особое значение здесь придается психологическим и организационным процессам сплочения (лидерство и руководство), уровню развития группы как социального единства (стадии развития коллектива), процессу группового давления (конформизм), процессам изменения отношений и т.д. Любые изменения жизнедеятельности социальной группы (деятельность, общение, отношения членов группы) могут рассматриваться как групповые процессы.

Одним из основных признаков социальной группы выступает **способность индивидов к согласованным действиям**. Этот признак является ключевым, поскольку именно согласие

обеспечивает необходимую общность, единство действий, направленных к достижению цели. Степень согласованности действий зависит от уровня развития группы, социальной ситуации, деятельности лидера или руководителя. В то же время способность действовать независимо от группы и влиять на ее решения характеризует социальную силу личности.

Выше были названы четыре основные социальные группы в жизни человека. Благополучие личности в данных группах обеспечивает необходимые социальные условия для ее продуктивной жизнедеятельности, самореализации и саморазвития.

Вне зависимости от того, как долго существует группа, ее субъекты осознают свою принадлежность к ней. Даже если человек никогда не задумывался над проблемой социальной принадлежности, он обычно реагирует на обобщения, касающиеся его группы, точно так же, как если бы они касались непосредственно его. Так, вчерашний школьник, поступивший в университет, осознает себя студентом, и это *осознание своей принадлежности* к новой группе выступает важным признаком самой группы, поскольку каждый ее участник имеет такое осознание. На первых этапах существования группы это то малое, что объединяет большинство ее членов.

Осознание принадлежности к группе - один из немногих общих признаков субъектов в так называемых номинальных группах, которые не существуют как реальные объединения, но исследуются в определенном социальном контексте. Так, например, могут быть изучены доминирующие социальные ориентации старшеклассников 90-х годов. В данном случае старшеклассники выступают как определенная социальная группа, хотя и номинальная. Каждый человек является одновременно участником большого количества различных номинальных групп, так как любая социальная функция может рассматриваться как отличительный признак номинальной группы. Студент университета, скорее всего, будет реагировать на большинство замечаний по поводу студентов университетов вне зависимости от того, касаются они лично его или нет. Можно ничего не говорить человеку лично, но, зная его социальные функции и принадлежность к группе, нетрудно предвосхитить его реакцию на те или иные суждения, в зависимости от их положительного или отрицательного контекста.

Психологи фиксируют наличие изменений во взглядах и поведении отдельных участников, обусловленных их принадлежностью к группе. В связи с этим выделяют следующий признак группы - *действие группового давления*, побуждающего человека вести себя определенным образом и в соответствии с ожиданиями окружающих. Индивидуальным результатом такого давления выступает конформность как качество человека в нормативном или ненормативном варианте. Широко известные эксперименты американского психолога Соломона Аша с подставной группой показали, что три четверти испытуемых хотя бы однажды показали конформизм, а его стабильное проявление наблюдалось в 37% случаев (Майерс Д. Социальная психология. - СПб., 1997).

Для педагогов наиболее важным признаком группы является *установление определенных отношений* между ее членами. Все социальные отношения бывают двух типов: конвенциональные (формальные) и межличностные (неформальные). Эти два типа отношений сочетаются в любой социальной группе. Таким образом, группа имеет две структуры - формальную и неформальную. Изучение этих структур (особенно неформальной) дает весьма значимую информацию об особенностях данной группы.

В целом, проблема критериев и признаков групп разрабатывается в зависимости от цели исследования. В одном случае наиболее значимыми признаками выступают одни, в другом - другие. Педагогический взгляд на проблему актуализирует такие признаки, как существование параметров группы, установление определенных отношений и способность к согласованным действиям.

Существование большого количества различных социальных групп обусловило разработку различных **типологий групп**. Основными критериями выделения таких типологий могут выступать: количество человек в группе, общественный статус, уровень развития и т.д. Типологии часто определяются по дихотомическому принципу. Так, по общественному статусу группы делятся на *формальные и неформальные*, по непосредственности взаимосвязей - на *реальные и номинальные*, по значимости - на *референтные и группы членства*. Наиболее употребительные типологии выделяются: *по количеству человек и по уровню развития*. Эти два критерия значимы и для педагогической организаторской деятельности учителя.

По количеству человек выделяют *большие группы, малые группы и микрогруппы*. Состав микрогрупп включает в себя три или два человека (соответственно, триады и диады). Несмотря на малое количество членов, данные группы все же обладают определенными характеристиками социальной группы. В социальной психологии они обычно рассматриваются через межличностные отношения неформальной

структуры. Основными связующими факторами данных групп являются чувства дружбы, любви, симпатии, общее дело. Большие группы изучались продолжительное время с точки зрения массовидных явлений психики и интегральных психологических феноменов, возникающих в толпе, массе, аудитории, публике. Толпа, масса, аудитория и публика - типы больших социальных групп (Г.М.Андреева, Г.Тард, Г.Лебон).

Самое пристальное внимание в психологии было уделено малой группе, поскольку она является основной социальной микросферой жизни человека. *Малая группа* - это такая, участники которой лично знают друг друга. Все сколько-нибудь существенные социальные группы в жизни человека - малые группы. Одним из ведущих факторов, объединяющих группу, выступает совместная деятельность и общая цель.

Малую группу часто обозначают как первичную, поскольку она является ближайшей средой формирования личности, влияющей на потребности, социальную активность и психологическое состояние человека. Значимость малой группы определяется устремлениями индивида. Если он ориентируется на нормы, ценности и мнения членов группы, то она выступает как *референтная*, с которой индивид соотносит себя как с эталоном, определяющим нормы. Группа в данном случае является источником социальных установок и ценностных ориентации субъекта. Ориентируясь на референтную группу, человек оценивает себя, свои поступки, образ жизни и идеалы. Таким образом, референтная группа имеет две основные социальные функции: *нормативную* и *сравнительную*.

Следует отметить, что референтная группа может реально и не существовать, она может выступать лишь как воображаемая общность или условная общность. Но даже и воображаемая индивидом группа способна определять особенности его поведения и влиять на принятие решений. Некоторые социальные группы могут обладать ситуативной референтностью, которая со временем проходит. Так, для подростка группа сверстников обладает обычно достаточно высокой референтностью, однако, взрослея, индивид постепенно перестает ориентироваться на ее нормы.

По уровню развития выделяют группы неорганизованные или слабо организованные, с низким индексом сплоченности: *ассоциации*, *диффузные группы*, и группы высокого уровня развития - *коллективы*. В ассоциации отсутствует объединяющая совместная деятельность, требующая соответствующей организации, однако есть некоторый уровень сплоченности, определяемый совместным общением индивидов. В диффузной группе отсутствует и сплоченность, и организация, и совместная деятельность. В состоянии диффузии (рассеивания) часто находятся группы в первый период своего существования, когда отсутствует согласованность действий и групповые нормы еще не выработаны. Важным показателем уровня развития группы выступает ценностно-ориентационное единство, определяемое степенью совпадения позиций и оценок ее членов по отношению к общей деятельности и важным ценностям группы.

Группы также рассматривают с точки зрения отношения к социуму: позитивного - *просоциальные*, либо негативного - *асоциальные*. Любой коллектив является хорошо организованной просоциальной группой, поскольку ориентирован на пользу обществу. Хорошо организованная асоциальная группа называется корпорацией. *Корпорация* характеризуется обычно замкнутостью, жесткой централизацией и авторитарным управлением, противопоставлением своих узких интересов общественным (например, хорошо организованная группа преступников).

Социальная группа выступает как динамическое образование: она функционирует во времени и пространстве и обусловлена взаимодействием двух тенденций - интеграции и дифференциации. Первая тенденция направлена на противодействие конфликтам и ситуациям, которые угрожают существованию группы как единого целого. Вторая тенденция направлена на специализацию взаимосвязей членов группы, основанную на различии их ролей (А.И.Донцов). В результате взаимодействия двух тенденций образование, функционирование и развитие группы носит противоречивый характер. Последовательное изменение группы возможно как от низкого к более высокому уровню развития, так и наоборот - от высокого уровня развития до простой ассоциации. *Относительный баланс данных тенденций является закономерностью, обеспечивающей эффективность функционирования и развития группы*. На педагогическом уровне баланс интеграции и дифференциации может быть рассмотрен как баланс тенденции к коллективизму и индивидуализму.

**Проблема развития социальной группы** является одной из наиболее интересных социально-психологических проблем для педагогики. Учитель в современной школе - это прежде всего организатор, работающий с классом. Не случайно организаторская деятельность учителя рассматривается как одно из ведущих направлений педагогической деятельности по соответствующей

профессиограмме (Н.В.Кузьмина).

Вопрос о развитии детской группы в педагогике был связан с идеей коллектива, разработанной А.С.Макаренко. *Коллектив* понимался, во-первых, как тип организации; во-вторых, как уровень развития социальной группы. Тот факт, что идея коллектива разрабатывалась именно отечественной наукой и весьма основательно, не случаен. Он обусловлен тенденциями исторического и социального развития общества. На философском и социологическом уровне коллективизм и индивидуализм рассматриваются как характерные черты общественных отношений, амбивалентность которых определяется неким нормативным противоречием, существующим между человеком и обществом. Если коллективизм предполагает приоритет общественного над индивидуальным, то индивидуализм абсолютизирует позиции отдельного индивида.

Российский менталитет во многом связан с идеей общинности, соборности. Выполнение долга перед обществом и близкими людьми, помощь нуждающимся, ответственность перед другими, взаимовыручка и поддержка - словом, все обязательства общественной солидарности всегда были свойственны человеку в нашей стране. Тем более что общинный стиль жизни характеризовал динамику исторического развития страны на протяжении сотен лет. Коллективистские идеи воспринимаются большинством индивидов в России легче, чем идеи индивидуализма. В этом есть свои преимущества и недостатки. С одной стороны, человек легко и непринужденно удовлетворяет социальную потребность в общности и принадлежности, не прилагая при этом особых усилий. С другой стороны, идея коллективизма может быть гипертрофированно развита на практике, как это и происходит при тоталитарных режимах.

Однако противопоставление коллективизма индивидуализму вызывает некоторые сомнения. Невозможно отрицать положительные стороны коллективизма, равно как и индивидуализма. Вероятно, есть необходимость опираться на эти две черты общественных отношений, влияющих на человека и группу, так же как и учитывать тенденции интеграции и дифференциации любой социальной группы. В то же время нельзя не отметить, что мировоззренческие традиции интерпретации западной культуры (в частности, европейской, американской) опираются на идею индивидуализма, а интерпретации восточной культуры (в частности, российской) связаны с идеей коллективизма. Подобные интерпретации могут существенно осложнять взаимопонимание субъектов - представителей разных культур, поскольку современная социализация народов обусловлена цивилизованностью не менее, чем культурой, и несет в себе больше общего, чем различного.

В российской педагогике идея коллективизма была реализована в работах А.С.Макаренко в 20-30-е годы и имела широкий общественный резонанс. Талант Макаренко как организатора, педагога, мыслителя и писателя способствовал широкому распространению его концепции. Можно действительно говорить о единой концепции коллектива, а не о совокупности теоретических положений, проверенных в педагогической практике мастера. Он рассматривал стадии развития коллектива, исходя из динамики общей деятельности и отношений, увеличения согласованных действий членов коллектива, возможности предъявления единых требований к его членам.

Коллектив существует только в деятельности и общении. При этом деятельность имеет два аспекта - социальный и индивидуальный. Результаты деятельности коллектива имеют важное общественное значение и в то же время способствуют развитию и саморазвитию каждого члена группы. В процессе такой деятельности поднимается общий тонус жизнедеятельности группы, становятся более оптимистичными отношения, усиливается внутригрупповая защита от внешних негативных влияний.

Первая стадия развития характеризуется предъявлением требований только со стороны педагога - руководителя и представляет собой довольно низкий уровень группового сплочения. Ребята еще не готовы к согласованным действиям, и групповые нормы пока еще не выработаны.

Вторая стадия - переходная. Она отличается динамикой социальных отношений. Формируются групповые нормы и ритуалы. Все большее количество индивидуумов способны к согласованным действиям. Требования педагога поддерживаются социально активными членами группы. Формируется социальный актив, складывается система лидерства.

На третьей стадии коллектив сформирован. Это проявляется в согласованности действий всех членов группы. Групповые нормы и ритуалы выработаны. Экспектации, нормы и санкции становятся общими для всех членов коллектива, в связи с чем педагогу уже не нужно влиять на социальный контроль и заботиться о нем, так как последний существует и действует вне зависимости от усилий педагога. Функции педагога-организатора не исчезают при сформированности коллектива, напротив, они усложняются, поскольку именно усилиями педагога коллектив защищается от стагнации (застоя) и

однообразия социальной жизни. Новые перспективные направления развития - вот главная забота руководителя на данном этапе.

Коллектив защищается от стагнации новыми способами деятельности, перспективами развития, предложенными рядовыми членами, существованием так называемых зон неуправляемости и, конечно, все более глобальными целями жизнедеятельности, которые ведут за собой развивающиеся потребности индивидов.

Одним из значимых социально-педагогических достижений Макаренко является работа над интегральными психологическими характеристиками своего коллектива. Психологический климат в детской колонии, которой он руководил, был весьма оптимистичным, а согласие, которого достигали воспитанники, принимая групповые решения, легким и непринужденным. Все это, конечно, касается третьей стадии развития коллектива, когда уже была проделана основательная организаторская работа, направленная на изменение процессов групповой динамики.

Педагогическая деятельность А.С.Макаренко подтвердила и в чем-то предвосхитила некоторые социально-психологические открытия, касающиеся малых групп. Так, научные исследования феномена «сдвига к риску» были проведены значительно позже (в 60-х годах), в то время как Макаренко уже описал его, опираясь на опыт работы в детской колонии. Явление социальной фасилитации (социального облегчения эффективности деятельности и саморазвития каждого) он также обнаружил на практике и использовал в своей работе. И хотя Макаренко не обозначал эти явления в соответствующей терминологии, их описательные характеристики полностью совпадают с результатами научно-исследовательских работ соответствующего направления. Он использовал данные феномены для эффективного решения педагогических проблем. Убедившись в весьма сильном влиянии группы на каждого члена колонии, Макаренко принял решение заботиться в первую очередь о группе, ее состоянии и уровне развития, понимая, что развитие каждого индивидуума в хорошо сплоченной, организованной, позитивно настроенной и развивающейся группе будет выступать побочным эффектом функционирования самой группы.

Его колония должна была стать местом, где есть все возможности для социальной фасилитации. Социальный фон отношений, деятельности и общения колонистов был самым благоприятным. Только на первых этапах существования колонии можно было наблюдать явления социальной ингибиции, когда деятельность и развитие воспитанников блокировались неблагоприятным влиянием слаборазвитой группы. Что касается «сдвига к риску», то данное явление Макаренко использовал весьма мудро на собраниях колонистов, когда они в групповой дискуссии принимали радикальные и перспективные решения, нацеленные на дальнейшее развитие своей группы и деятельности, избегая консерватизма, характерных для приватной ситуации.

Следует заметить, что современная критика некоторых положений теории коллектива обычно касается не столько теоретических и практических достижений А.С.Макаренко, сколько неправомерного использования некоторых его идей в условиях деятельности советской школы. Сама же теория коллектива, основные идеи которой были заложены Макаренко, а впоследствии развиты в работах известных отечественных педагогов и психологов (Л.И.Новикова, Т.Е.Конникова, Т.Н.Мальковская, И.П.Иванов, В.А.Караковский, А.В.Петровский, Р.С.Немов и многие другие), может иметь самое широкое применение. И не только в педагогике, но также во всех сферах управления, в бизнесе, семейной жизни - во многих социальных ситуациях, где функционируют социальные группы. Нет ничего удивительного в том, что некоторые вполне успешные бизнесмены прибегают к идеям Макаренко с целью создания эффективного рабочего коллектива, способного к высокой производительности труда и при этом обладающего самыми позитивными интегральными психологическими характеристиками, что обеспечивает хорошее самочувствие субъектов даже при высоких нагрузках, а также стремление большинства членов группы к дальнейшим достижениям.

Коллективизм не должен противопоставляться индивидуализму, поскольку эти социальные тенденции амбивалентны. Они дополняют друг друга и обладают способностью взаимокompенсации недостатков. Индивидуализм, в отличие от коллективизма, абсолютизируя позицию конкретного человека, акцентирует внимание на сочетании его специфических особенностей, делающих индивида совершенно уникальным и неповторимым существом.

Уникальность человека остается одной из самых интереснейших загадок природы. Никакие типологии, классификации и системы не дают сколько-нибудь приближенного представления о сущности человеческой природы, если не учитывать уникальность каждого конкретного индивида. Однако абсолютизация уникальности также приводит к искаженному представлению о человеке,

поскольку уникальность ферального существа и уникальность социального существа - это две совершенно несопоставимые данности. Принадлежность человека к социуму, развитие среди себе подобных и позитивное влияние референтных социальных групп в процессе жизни составляют благоприятнейшие условия расцвета человеческой уникальности и проявления ее на основе саморазвития и самоактуализации.

Проблема индивидуализма и коллективизма связана с проблемой личностной автономии, независимости человека в группе. В процессе социализации и воспитания у субъекта развивается характерологическое качество **конформности** либо **нонконформизма**. Эти качества можно обозначить как характерологические, поскольку они во многом определяют поведение личности и особенности ее взаимодействия с другими людьми в ближайшей социальной группе. Конформность рассматривается и как механизм социализации (см. главу «Социализация»).

В широком психологическом смысле конформность - это зависимость человека от группы, ее влияние на принимаемые им решения, действия и отношения. Такая зависимость имеет разные степени выраженности - от полного подчинения индивида группе до личностной автономии. Конформизм может проявляться не только в рамках конкретной группы, но и в рамках общества, когда его давление достигает столь высокой степени, что люди боятся проявить свою индивидуальность и меняют свой образ мыслей в соответствии с общественными стандартами и идеологией. Так происходит при тоталитарных режимах, особенно если они существуют достаточно длительный период. Чем больше на индивида влияет группа, тем в большей степени в нем развита конформность. Слабое влияние группового давления определяется как нонконформизм.

Нонконформизм не имеет ничего общего с негативизмом (конформизмом наоборот). Поскольку негативизм проявляется в стремлении человека обязательно поступить вопреки правилам, и в этом смысле он зависит от групповых норм. Нонконформист имеет свой, независимый взгляд на явления окружающего мира и доверяет своему мнению. При этом он относится с уважением и к мнениям других людей, но поступать будет в соответствии со своими представлениями о действительности.

Вполне понятно, что сосуществование и взаимодействие независимых и свободных индивидов, нонконформистов, представляет собой достаточно сложное социальное явление, которое, впрочем, встречается не так уж редко, как может показаться на первый взгляд, поскольку чем выше уровень культуры человека, тем в большей степени он способен быть нонконформистом. При этом именно нонконформисты способны реализовать в своих социальных отношениях наиболее продуктивные стратегии взаимодействия - сотрудничество и компромисс, избегая непродуктивных стратегий приспособления и соперничества.

Относительно адекватное понимание явлений окружающего мира порождает правильные суждения и выводы, которые подтверждаются социальным опытом субъекта. А.Маслоу связывал развитие нонконформизма с такими качествами, как честность и смелость, поскольку быть готовым к независимой от окружающих позиции - это весьма нелегкое поведение, требующее известного мужества.

Большинство людей в той или иной мере зависят от группового давления и влияния. Степень этой зависимости варьируется в разных ситуациях. Однако можно выделить объективные *факторы, определяющие уровень конформности человека в группе*. Во-первых, это *характеристики самого индивида*, который подвергается групповому давлению: пол, возраст, национальность, интеллект, тревожность, внушаемость и т.д. Во-вторых, это *характеристики группы*, которая является источником давления: величина группы, степень единодушия, наличие членов группы, которые отклоняются от общего мнения. Иногда достаточно поддержки только одного члена группы, чтобы уровень конформности человека резко снизился. Третьим фактором, определяющим уровень конформности, выступают *особенности взаимосвязи индивида и группы* (статус, степень приверженности к группе, уровень ее референтности). И наконец, *содержание задачи*, стоящей перед индивидом и группой, не может не сказаться на уровне его конформности. Чем больше человек заинтересован в выполнении общей задачи, тем в большей степени он будет подвержен групповому давлению.

### Вопросы по теме

Дайте три определения социальной группы в зависимости от уровня ее сплочения.

Каковы основные признаки социальной группы?

В чем сущность коллективизма как социальной тенденции? В чем сущность индивидуализма как

социальной тенденции?

Почему противопоставление индивидуализма и коллективизма несет в себе опасность для существования общества?

Можно ли назвать А.С.Макаренко конформистом (нонконформистом)?

Какие социальные условия способствуют усилению конформности человека в группе? Какие социальные условия связаны с формированием нонконформизма?

### Задания для самостоятельной работы

Составьте развернутую социально-психологическую характеристику любой группы, которую вы очень хорошо знаете, с описанием интегральных психологических характеристик и всех параметров группы.

С использованием материала главы и дополнительных источников представьте наглядно классификацию социальных групп в виде схемы или таблицы.

Самостоятельно изучите понятия: «толпа», «масса», «аудитория», «публика» (по публикациям Г.М.Андреевой, Г.Лебона, Г.Тарда и др.). Проанализируйте основные различия между этими понятиями.

Подготовьте реферат на тему «Диалектика коллективизма и индивидуализма в педагогической теории и практике А.С.Макаренко».

Используя художественные произведения А.С.Макаренко, докажите, что он ценил индивидуализм не менее, чем коллективизм, более того, считал, что без развития индивидуализма невозможно формировать и коллективизм.

### Литература

*Агеев В.С.* Межгрупповое взаимодействие. - М., 1990.

*Бехтерев В. М.* Коллективная рефлексология. - М., 1993.

*Донцов А. И.* Психология коллектива. - М., 1984.

*Коломицкий Я.Л.* Психология взаимоотношений в малых группах. - Минск, 1976.

*Кроник А. А.* Межличностное оценивание в малых группах. - Киев, 1982.

*Макаренко А. С.* Методика организации воспитательного процесса // Пед. соч.-М.. 1983.-Т. 1.

*Макаренко А. С.* О воспитании. - М., 1980.

*Морено Д.* Социометрия. Экспериментальный метод и наука об обществе. - М., 1958.

*Немов Р. С.* Психология. - М., 1994. - Книга 2.

*Новикова Л. И.* Педагогика детского коллектива. - М., 1978.

*Петровский А. В.* Личность. Деятельность. Коллектив. - М., 1982.

*Петровский А. В., Шпалинский В. В.* Социальная психология коллектива. - М., 1978.

*Робер М.-А., Тильман Ф.* Психология индивида и группы. - М., 1988.

*Уманский Л. И.* Психология организаторской деятельности школьников. - М, 1980.

## ГЛАВА 8. МЕЖГРУППОВЫЕ ОТНОШЕНИЯ

Дифференциация и интеграция в межгрупповых отношениях • Межгрупповые отношения на уровне социальной стратификации • Доминирование малой социальной группы • Интегративные межгрупповые феномены • Отношения между малыми группами и их влияние на внутригрупповые процессы

Все межгрупповые отношения в обществе могут быть рассмотрены на макроуровне, мезоуровне и микроуровне социальной жизни. На *макроуровне* складываются отношения между большими социальными группами в рамках всего общества или даже между обществами (государствами, странами, этносами, расами, национальностями и т.д.). На *мезоуровне* возникают отношения между первичными группами в рамках определенной общности, как, например, отношения школьных классов в школе или студенческих групп в вузе. На *микроуровне* отношения существуют между микрогруппами, которые образуются уже в самой первичной группе. Это могут быть диады, триады или более крупные микрогруппы. Даже семья может быть рассмотрена с точки зрения особых межгрупповых отношений микрогрупп. Например, мать и сын образуют одну микрогруппу, бабушка с внучкой - другую и т.д.

Межгрупповая дифференциация зависит от многих причин, которые исследуются как в рамках социальной психологии, так и в пределах наиболее близких для нее дисциплин: социологии и психологии.

**Дифференциация и интеграция в межгрупповых отношениях** являются основными *тенденциями*, определяющими не только сами эти отношения, но и условия существования социальных групп. Эти две тенденции лежат в основе формирования соответствующих им типов отношений: а) отношения, обусловленные процессами дифференциации, б) отношения, обусловленные процессами интеграции. Если *дифференциация* определяется *различиями* и ведет к обособленности групп, то *интеграция*, напротив, содержит в себе то *общее*, что способствует развитию тенденции к объединению в том или ином аспекте. Эти две тенденции сосуществуют, и их динамика определяет жизнедеятельность социальной группы. Преобладание какой-либо одной тенденции может привести к негативным социально-психологическим результатам. Так, преобладание дифференциации приводит к такой обособленности группы от социальной жизни, которая разрывает социальные связи, блокирует поступление новой информации и в конечном счете останавливает развитие группы, приводя ее к стагнации (застою).

С другой стороны - группа, в которой доминируют тенденции интеграции, настолько открыта социальной жизни, что не умеет защищать свои интересы. Такая группа также быстро утрачивает свою жизнеспособность, поскольку позволяет другим группам чрезмерно влиять на внутригрупповые процессы, в результате чего и теряет собственную социальную устойчивость. Видимо, *баланс* интеграции и дифференциации выступает важнейшим условием жизнеспособности и развития социальной группы.

Проблема межгрупповых отношений исследуется в социальной психологии относительно недавно, по крайней мере по сравнению с изучением проблем внутригрупповых отношений. Она тесно связана с чисто психологическими и социологическими исследованиями. Можно выделить четыре основных направления в изучении межгрупповых отношений в социальной психологии и смежных с ней дисциплин. Первое направление связано с изучением отношений между большими социальными группами в рамках всего общества на уровне социальной стратификации. Второе - определяется изучением межгрупповых отношений в условиях, когда одна группа выступает в качестве лидера, а другая (или другие) следуют за ней. Третье направление связано с исследованием отношений между малыми группами. Четвертое - изучает влияние межгрупповых отношений на внутригрупповые процессы. Эти направления исследований лишь с известной долей условности можно четко разделить, поскольку все они взаимосвязаны и взаимообусловлены.

**Межгрупповые отношения на уровне социальной стратификации** определяются местом каждой большой социальной группы в системе общественной жизни. В широком социологическом смысле под социальной стратификацией понимают деление общества на социальные слои - страты в зависимости от различных признаков, главными из которых выступают отношение к власти, профессия, социальный престиж, уровень культуры, экономическое положение. *Страта* - это социальный слой или класс, который имеет собственный социальный статус и свое место в системе общественной жизни. Социальная стратификация отражает специфику общественного расслоения данного общества в конкретный исторический период. Поэтому социальные слои могут быть названы по-разному, например сословия или касты. Для социальной психологии взгляд на проблему общественной стратификации интересен с точки зрения анализа отношений больших социальных групп в рамках всего общества. Безусловно, такие отношения не только всегда существовали, но и определяли поведение многих индивидуумов. Игнорирование принадлежности субъектов взаимодействия к тому или иному социальному слою часто обрекает на неудачу исследователей межгрупповых и межличностных отношений, потому что в некоторых ситуациях именно данная принадлежность и определяет качество отношений.

Общество всегда делится на социальные слои, которые могут иметь юридический статус, как, например, сословия при феодальном строе (дворянство, духовенство, крестьянство) или не иметь его совсем. Несмотря на то что современная стратификация в большинстве стран не определяется жесткой юридической фиксацией, она имеет относительно устойчивую структуру. В то же время отсутствие правовых рамок, определяющих принадлежность человека к тому или иному слою, обеспечивает широкие возможности для мобильности каждого индивида, групп и общества в целом.

Любое общество делится на три страты, или класса: высший, средний и низший. Основными критериями такого деления являются: доход, богатство, уровень жизни, профессиональная

деятельность, отношение к власти и т.д. Все это вместе определяет социальный статус человека и группы.

В целом, социальное благополучие общества определяется по среднему классу: чем большее количество людей в него входит, тем более стабильным является общество. Мощный средний класс - основа стабильной жизни любого государства. И напротив, чем слабее и меньше средний класс, тем слабее и неустойчивее является общество. Ослабление среднего класса происходит обычно за счет его обеднения и перехода большого количества людей на более низкую ступень социальной жизни. Разумеется, деление общества на три страты носит относительный характер, поскольку каждая страта не является однородной, она, в свою очередь, также делится на три большие социальные группы. В каждой страте есть, соответственно, высший слой, средний и низший. Поэтому желательно знать не только принадлежность человека или группы к социальной страте, но и уточнить его позицию в ней по отношению к другим субъектам данной страты.

Экономическая основа существования человека и группы в обществе уже давно приобрела важное социально-психологическое значение, поскольку она определяет социальную позицию, отношения с другими субъектами, образ жизни и досуг. Профессиональная деятельность или работа, которую выполняют люди, уровень их дохода влияют и на мотивационные тенденции - готовность субъекта взаимодействия поступить так или иначе, а также на общий культурный фон его существования. Поэтому среди многочисленных критериев выделения страты профессиональная деятельность стоит на одном из первых мест.

Несмотря на пристальное внимание к проблеме социальной стратификации, до сих пор не разрешены вопросы, связанные с определением социального статуса некоторых социальных групп в системе социальной стратификации общества, в частности проблемы принадлежности к среднему классу. Определение социального статуса среднего класса затруднено в связи с размытостью его границ. Нет согласия по поводу критериев, которые бы позволили четко отделить средний слой от высшего и низшего. Вполне понятно, что данный вопрос никогда не будет решен до конца, потому что каждый критерий принадлежности к страте относителен, тем более когда речь идет о границе страт. Одного и того же человека, одну и ту же группу мы можем определить как принадлежащую к нижнему социальному слою верхней страты и высшему социальному слою средней страты, приведя соответствующие доводы в пользу их принадлежности. Однако именно двойственная позиция субъекта отношений на уровне социальной стратификации как раз и является важным социально-психологическим фактором специфики его отношений.

Возможно, именно противоречивость социального статуса и определяет некоторые особенности поведения и отношений субъекта. Те социальные группы и те люди, которых можно охарактеризовать с точки зрения «пограничного» состояния по социальной стратификации (маргинальное состояние), относятся к числу наиболее активных в социальном плане субъектов взаимодействия. Это связано с противоречивым характером их общественного состояния, являющегося источником их активности.

В целом, выделяют три стратегии взаимодействия между группами на уровне социальной стратификации. **Стратегия индивидуальной мобильности** объединяет все действия индивидов, стремящихся перейти из одной страты в другую. Чаще всего это индивиды, которые переходят из низкостатусной страты в высокостатусную. Но может быть и обратное движение. В условиях резких социальных перемен и смены социального контроля происходит массовое изменение социальных статусов. Так, во время революции стратегия индивидуальной мобильности перерастает в *стратегию массовой мобильности*.

**Стратегия социального творчества** состоит в том, что на уровне социальной группы происходит переоценка критериев сравнения в пользу низкостатусной группы. В данном случае группа ищет новые основания для сравнения. Например, группа террористов может считать доблестью неповиновение властям и проведение террористических актов. В такой ситуации поддерживается разрыв между ценностями общества и ценностями группы.

**Стратегия выбора аутгруппы** заключается в стремлении членов группы (обычно низкостатусной) выбрать группу с еще более низким статусом для сравнения. В любом обществе можно найти группу, чей уровень жизни по каким-то критериям является более низким. Выбор аутгруппы предполагает обычно отсутствие существенных оснований для сравнения. Выбирают такую группу, которая на самом деле не может быть приведена в качестве сравнительной. Здесь выбор обслуживает психологическую функцию повышения статуса тех, кто осуществляет выбор.

Стратегии социального творчества или выбора аутгруппы могут приниматься большим количеством

людей, если они по каким-то причинам почувствовали себя ущемленными. Так, после поражения в Первой мировой войне, в результате условий Версальского мира и экономического кризиса в Германии достаточно широко и в относительно короткий срок распространились идеи фашизма, в которых без труда можно обнаружить данные стратегии. Само возникновение социальных идей, поддерживающих подобные стратегии, свидетельствует о стремлении большой социальной группы изменить свой статус под благовидным предлогом. В данном случае социальная группа, проявляющая себя агрессивно по отношению к другой социальной группе, как бы устраняет нравственные барьеры, препятствующие реализации антисоциальных замыслов.

Проблемы второго направления исследований определялись вопросом о **доминировании малой социальной группы** и осмысливались в контексте социологического подхода. После Второй мировой войны, на фоне исторических событий, межгрупповые отношения изучались, прежде всего, в двух аспектах: влияние малой группы на большую социальную группу; влияние личности лидера на межгрупповые отношения. Особое значение придавалось авторитарной личности, поскольку влияние таких политиков, как, например, Гитлер или Сталин, было совершенно очевидным. Этой проблемой занимались представители знаменитой социологической и философской Франкфуртской школы - Т.Адорно, Э.Фромм и др. В целом, Франкфуртская школа - это направление в общественной мысли, обозначенное первоначально по месту нахождения Института социальных исследований (возникла с 30-х годов XX века). Многие ученые примкнули к данному направлению, которое занималось исследованием различных аспектов общественной жизни.

К социальной психологии (и в рамках интересующей нас темы) имеет отношение вопрос о взаимодействии лидера, малой и большой группы. Представители данного направления полагали, что некоторые межгрупповые отношения, особенно отношения больших социальных групп, определяются деятельностью лидера, обладающего авторитетом и большой властью. Особая роль в этом процессе отводится малой социальной группе, которая, в свою очередь, детерминирует поведение большой социальной группы. Малая группа способна вести за собой большую социальную группу и определять основные направления ее развития только в том случае, если она обладает сплоченностью, высоким уровнем ценностно-ориентационного единства ее членов. Как только сплоченность малой группы ослабевает, она утрачивает способность влиять на большую социальную группу. Если проанализировать политические события, связанные со сменой власти в любой стране и в любой исторический период, то можно заметить действие данной закономерности. Таким образом, во Франкфуртской школе межгрупповые отношения исследовались с учетом конкретных исторических событий и трех субъектов отношений: личность - группа - общество.

Позднее в работах социолога С.Московичи (70-е годы), исследующего процессы социальных изменений в обществе, нашла подтверждение идея о доминирующем влиянии малой активной и сплоченной группы на большую социальную группу, частью которой является малая. Он также обратил внимание на значение стиля поведения меньшинства, учет модных социальных тенденций и понимание «духа времени». Чтобы правильно понять сущность межгрупповых отношений, необходимо учитывать всех субъектов отношений, в противном случае анализ будет неполным. Особая роль отводилась личности лидера, руководителя, который может во многом определять межгрупповые отношения.

Обратим внимание на два существенных фактора межгрупповых отношений малой и большой группы: *активное меньшинство* и *модные социальные тенденции*.

Здесь уместно обратиться к теории А.С.Макаренко, выделявшего *активное меньшинство (актив)* как социальную группу, которую необходимо создавать руководителю в первую очередь. Активное меньшинство формируется в группе с самого начала ее возникновения вне зависимости от желания руководителя. В процессе совместной деятельности складываются определенные отношения между большинством и меньшинством. Эти отношения могут носить стихийный и спонтанный характер, но могут определяться и деятельностью опытного руководителя. Процесс межгрупповых отношений на уровне актив - группа должен быть целенаправленным. Разумеется, при условии, что совместная деятельность требует достаточно высокого уровня группового сплочения и ценностно-ориентационного единства.

Поскольку Макаренко был заинтересован в создании коллектива, являющегося группой высокого уровня развития, он в теории и на практике показал значение актива в жизнедеятельности детского коллектива. Малая группа - актив становится социальным лидером и, таким образом, доминирует в социальных отношениях. Общая цель, согласованные действия, соблюдение баланса прав и обязанностей, высокий уровень сплочения - вот необходимые условия влияния малой группы на

большую. Эти условия равно значимы для группы, функционирующей как в большой социальной системе (например, партия в стране), так и в малой (например, актив в школьном классе).

Проблема межгрупповых отношений малой и большой социальной группы часто несет в себе идею власти и непосредственно связана с вопросом об управлении социальной системой. Поэтому идеи демократизма или авторитаризма являются важным «запускающим механизмом» формирования соответствующих отношений между группами. Если преобладают идеи авторитаризма, то малая группа будет стремиться к полному контролю над большой социальной группой. При доминировании демократических идей данные отношения будут определяться либо большинством, либо постоянно меняющимся составом малой группы. И в том и в другом случае важнейшую роль играют модные социальные тенденции, которые оказывают существенное влияние как на характер межгрупповых отношений, так и на выбор субъектами ведущей социальной идеи.

Модные социальные тенденции - значимый фактор всех общественных отношений, в том числе и межгрупповых. Они проявляются в склонности, пристрастии большинства индивидов к определенной точке зрения. мода, безусловно, входит в социальный контроль (как одна из его форм) и, несмотря на ее непродолжительность, определяет соответствующие взаимоотношения через доминирующие идеи. Модность тех или иных идей зависит от актуального состояния процесса развития данных общественных отношений. К сожалению, социально-психологическое влияние моды в этом контексте весьма слабо изучено, несмотря на признание ее значимости в жизни общества. Слишком много причин обуславливают ее динамику, главной из которых выступает естественная потребность общества в обновлении и новизне.

Некоторые социальные феномены могут быть не совсем понятны, если не учитывать фактора модных социальных тенденций. Социально-психологический взгляд на некоторые исторические события в России показывает, что мода на так называемых нигилистов, отрицающих те или иные формы социальной жизни, революционно настроенных людей, безусловно, существовала и даже развивалась, особенно во второй половине XIX и начале XX века. Эти люди привлекали любопытное внимание не только обывателей, но и великих писателей, таких как И.С.Тургенев («Отцы и дети») или Ф.М.Достоевский («Бесы»). Образы героев -социальных нигилистов изображались с романтическим ореолом людей светлого будущего, как у Н.Г.Чернышевского («Что делать?»). И какие бы оценочные суждения не выносились от лица авторов, сам факт определения темы для романов весьма показателен. В России того периода революция, революционные идеи и революционеры настолько *вошли в моду*, что их поддерживали иногда богатейшие люди страны, а дети состоятельных родителей считали признаком хорошего тона иметь среди знакомых хотя бы одного революционно настроенного молодого человека.

Революционные события в стране анализируются обычно с социально-экономической и политической точки зрения. Между тем не учитывается очень важный социально-психологический контекст, ведь именно формирование общественного мнения и других интегральных характеристик больших социальных групп создает уникальный социальный фон, который может быть весьма благоприятным для реализации тех или иных социальных действий, а может просто заблокировать их осуществление.

Исследования представителей Франкфуртской школы были весьма политизированы, однако выделенная ими социально-психологическая закономерность межгрупповых отношений имеет значение вне зависимости от того, в каком контексте мы рассматриваем ее действие: на примере функционирования политической партии в обществе или в деятельности актива какой-нибудь малой группы. Эта закономерность предполагает, что для понимания сущности межгрупповых отношений недостаточно определить их доминирующие стратегии с точки зрения влияния тенденций интеграции и дифференциации. Необходимо учитывать направление деятельности лидера и включенность данных групп в более широкую систему социальных отношений.

Современные отечественные социальные психологи уделяют не так много внимания проблемам межгрупповых отношений, за исключением В.С.Агеева и его учеников. Изучая явления интегративного характера межгрупповых отношений. В.С.Агеев и А.А.Сыродеева выделили три **интегративных межгрупповых феномена**, обозначенных как групповая аффилиация (присоединение), групповая открытость и межгрупповая референтность.

*Групповая аффилиация* означает такие отношения между группами, которые предполагают, что одна из них является составной частью другой. Злойбой группе свойственно стремление быть составной частью и чувствовать свою принадлежность к более широкой социальной общности. Это взаимодействие групп разнопорядкового масштаба и объема - отношения по вертикали, в отличие от

отношения равнопорядковых групп по горизонтали. В данном случае одна группа является подмножеством другой. Отношения между группами разнопорядкового масштаба не могут быть равноправными. Эти группы даже нельзя сравнить, их можно только соотнести между собой. Поскольку большая социальная группа как бы поглощает в себя малые, то последние функционируют по законам первой. Следовательно, для анализа малой группы необходимо сначала понять особенности большой социальной группы, частью которой она является.

Общая социально-психологическая характеристика группы должна начинаться с выявления ее социальной принадлежности. Общий анализ в данном случае будет первичным по отношению к частному. Если мы берем для сравнения две социальных группы, которые различаются по своей принадлежности к разным большим социальным группам, мы должны прежде всего определить существенные различия между данными большими группами и на основании этого давать сравнительную характеристику малым группам, которые входят в их состав.

*Групповая открытость* проявляется в стремлении группы получить информацию и влияние извне, вследствие чего она подвергается различного рода воздействиям и оценкам со стороны других групп. Уровень групповой открытости можно рассматривать как своеобразный критерий обновления группы и соблюдения баланса процессов дифференциации и интеграции. Открытость группы может быть связана и с привлечением новых членов или даже изменением состава группы.

Открытость группы необходима для того, чтобы поддерживать ее существование в постоянно меняющихся социальных условиях и обеспечивать полноценное функционирование и развитие. Все процессы взаимодействия группы с окружающим социумом осуществляются через групповую открытость. Уровень групповой открытости определяется благополучием существования группы в социуме. Чем выше уровень благополучия, тем более открытой может быть группа. При неблагоприятных условиях открытая группа становится закрытой. Закрытость в данном случае значима с точки зрения сохранения группы как целого и на какое-то время спасает группу. Однако если группа закрыта достаточно продолжительный период времени, она постепенно утрачивает свои позитивные адаптационные функции и через стагнацию перерождается, превращаясь из адаптивного социального явления в дезадаптивное.

*Межгрупповая референтность* проявляется в обращении к значимой внешней группе, которая выступает в качестве носителя определенных ценностей и норм, некой эталонной модели. Межгрупповая референтность определяется ценностными ориентациями группы, ее социальными установками и ведущими тенденциями развития. Если последние меняются, то меняется и межгрупповая референтность.

**Отношения между малыми группами и их влияние на внутри-групповые процессы** изучались в контексте различных теорий. Большинство современных исследователей выделяют следующие межгрупповые отношения: *кооперация, конкуренция (соревнование, соперничество), межгрупповой конфликт и отношения независимости*. Конкуренция и конфликт связаны с тенденцией дифференциации, а кооперация (сотрудничество, компромисс) - с тенденцией интеграции. Собственно конкуренция и конфликт являются здесь очень близкими стратегиями взаимодействия, точно так же, как сотрудничество и компромисс. Что касается отношений независимости, то они часто вообще не рассматриваются как тип отношений. Однако независимые отношения - это тоже отношения, которые вполне могут характеризовать позицию группы. В отношениях независимости находятся группы, не имеющие социальных связей между собой, в то время как наличие таковых делает группы взаимозависимыми в том или ином аспекте деятельности и отношений.

Группа выступает своеобразным субъектом деятельности, поскольку является функциональной единицей общественной жизни. Однако в отличие от личности как субъекта деятельности она несет в себе структуру внутренних межличностных формальных и неформальных отношений, которые непосредственно связаны с внешними отношениями группы. *Внешние отношения влияют на внутренние отношения группы*. Эта зависимость была определена в социально-психологических исследованиях Шерифа, американского социального психолога, изучающего закономерности межгрупповых отношений и установление социальных норм в складывающейся общности. Шериф проводил социально-психологические эксперименты в летнем лагере подростков, где находилось около ста мальчиков от 15 до 18 лет. Организация жизнедеятельности ребят предполагала определенную динамику межгруппового и внутри-группового взаимодействия.

Мальчики, приехавшие в лагерь, не были знакомы друг с другом. Поэтому на первой стадии эксперимента была организована совместная деятельность, в ходе которой ребята были предоставлены

самим себе в установлении дружбы и знакомства. Как только ребята подружились и определились с симпатиями и антипатиями. Шериф перешел ко второму этапу эксперимента, на котором всех мальчиков разделили на две группы таким образом, что бы линия разрыва проходила по линии симпатий. Те мальчики, которые подружились, оказались в разных группах. Далее были организованы различные соревновательные мероприятия в которых должна была победить только одна группа. Другая, соответственно, терпела поражение. И наконец, завершающая стадия эксперимента заключалась в создании сложных социальных ситуаций, разрешение которых было возможно только при совместной деятельности всех ребят. На этой стадии подростки столкнулись с реальными трудностями: неисправностью водопровода, с задержкой доставки продуктов в лагерь в связи с поломкой грузовой машины и т.д.

Создавая различные социальные ситуации, Шериф имел возможность наблюдать за психологическим состоянием групп в различных условиях и при реализации различных стратегий взаимодействия. Особое значение он придавал социально-психологическим эффектам, появляющимся при изменении межгрупповых отношений. Позднее он проводил подобные эксперименты в других условиях с людьми разных возрастов, однако общие результаты оказались такими же.

Экспериментальная деятельность Шерифа позволила сделать следующие выводы. Само деление большой социальной группы на более мелкие (подгруппы) способствует формированию социального чувства принадлежности - чувства «мы», которое порождает восприятие социальных феноменов через призму «своих» и «чужих». Интересен тот факт, что такое социальное чувство не может быть объяснено негативными отношениями субъектов друг к другу, поскольку деление на группы проводилось именно по линии симпатий.

В условиях соревновательной деятельности конфликт интересов провоцирует развитие агрессии, враждебности по отношению к представителям другой группы. Сама конкуренция вызывает у участников взаимодействия ощущение опасности, угрозы, а другая группа воспринимается как источник этой угрозы. При этом происходит *усиление внутригрупповой солидарности*, сплочения, *более полное осознание индивидами своей принадлежности к своей группе*. Увеличивается *непроницаемость границ группового членства*. Одновременно значительно усиливается *социальный контроль в группе*, который ведет к тому, что *уменьшается степень отклонения индивидов от выполнения групповых норм*. Мера наказания за нарушение этих норм усиливается вплоть до изгнания нарушителя из группы. Угроза со стороны другой группы вызывает некоторые позитивные изменения в структуре группы, чувствующей себя в опасности. Иными словами, внешняя тенденция дифференциации усиливает внутреннюю тенденцию интеграции. Шериф полагал, что *ведущим отношением между социальными группами является отношение соперничества*, не переходящее в открытый конфликт при благоприятных обстоятельствах. Но данное отношение возникает только в условиях подобию групп, имеющих существенные основания для сравнения.

Любая группа делится обычно на микрогруппы, отношения между которыми не являются стабильными. Одним из важнейших факторов влияния на межгрупповые отношения выступает *характер совместной деятельности*. Если такая деятельность носит экстремальный характер и осуществляется в стрессовых условиях, то может быть динамика межгрупповых отношений, описанная в работах В. Хановеса, участника знаменитой международной экспедиции под руководством Тура Хейердала.

Группа поставила своей задачей переплыть Атлантический океан на папирусном плоте, скрепленном простыми веревками, что было связано со смертельным риском. При этом участники экспедиции отличались друг от друга по национальности, возрасту, культуре, языку, традициям, религии, политическим взглядам и т.д. Более неблагоприятные условия функционирования группы трудно себе представить. Все участники экспедиции вели дневники самонаблюдения. После завершения экспедиции были описаны некоторые психологические эффекты и феномены, которые возникали в процессе совместной деятельности при экстремальных условиях. Некоторые из них имеют непосредственное отношение к осмыслению и социально-психологических явлений в межгрупповых отношениях.

За время экспедиции группа делилась на подгруппы три раза. На первом этапе совместной деятельности, когда напряжение было слабым и совместная деятельность носила относительно благоприятный характер, группа разделилась на две подгруппы *по признаку общительности*. Главным фактором, создающим контакты между людьми, выступало стремление к общению. Общительные быстро вступали в контакт, взаимодействуя с себе подобными. Необщительные тоже создали своеобразную группу молча поддерживающих друг друга.

Межгрупповые отношения значительно изменились, как только экипаж стал сталкиваться с большими трудностями, требующими максимального приложения сил всех членов экипажа. На этой стадии наблюдалось появление уже трех подгрупп, образование которых было связано с *отношением к работе*: те, кто работал очень много и интенсивно; те, кто экономил силы и чей вклад в общее дело был минимальным, и те, кто вносил посильный вклад в общее дело, но не достигал высоких результатов. Отношения между первой и второй подгруппой сложились крайне напряженные. В то же время члены экипажа, обладающие слабой инициативой, стремились взаимодействовать с членами экипажа, которые эту инициативу имели.

Когда экспедиция подходила к концу, межгрупповые отношения вновь изменились: произошло своеобразное деление на подгруппы *по уровню культуры*. Вновь образовалось три подгруппы: с высоким уровнем культуры, средним и низким. Конфликты возникали между группами, обладающими высоким и средним уровнем культуры. В то же время никаких противоречий между группой, обладающей высоким уровнем культуры, и группой, обладающей низким уровнем культуры, не возникало. Точно так же не возникало и противоречий между второй и третьей группой. Конфликт шел только по линии наиболее развитых в культурном отношении групп. Здесь вновь показал свое социальное действие принцип существенного основания. *Конфликтные отношения возникают между группами, которые имеют существенные основания для сравнения*. Высококультурные группы близки к среднекультурным, в то время как обе они стараются отмежеваться от группы с низким культурным уровнем.

Экстремальные условия совместной деятельности членов экипажа давали Хановесу возможность исследовать социальные отношения в различных аспектах. В результате он пришел к следующим выводам. Во-первых, совместная деятельность - лучший способ узнать друг друга, особенно если эта деятельность протекает в экстремальной ситуации. В такой ситуации развиваются особо близкие и доверительные отношения между людьми. Однако тесный контакт между людьми, с одной стороны, устанавливает особые нерасторжимые связи, а с другой - чаще ведет к серьезным конфликтам. Именно конфликты между близкими людьми отличаются особой силой и глубиной. Во-вторых, в условиях экстремальной деятельности ни расовые, ни национальные, ни возрастные, ни социальные различия не играют существенной роли в отношениях между людьми. Исключением выступает культурный уровень участников взаимодействия, который действительно оказывает влияние на взаимопонимание и сотрудничество. *Культурный уровень во взаимоотношениях людей играет большую роль, чем другие различия*. В-третьих, при экстремальной ситуации осуществления деятельности группа делится на микрогруппы несколько раз в зависимости от обстоятельств и личностных особенностей субъектов взаимодействия.

В целом, обобщая результаты исследования межгрупповых отношений, можно сделать следующие выводы.

Основной функцией межгрупповых отношений является сохранение, стабилизация и развитие групп как функциональных единиц общественной жизни.

При взаимодействии с другими группами каждая группа стремится к более-менее устойчивому состоянию посредством сохранения относительного баланса тенденций интеграции и дифференциации. Если во внешних отношениях группы усиливаются тенденции дифференциации, то внутренние отношения будут характеризоваться усилением тенденции интеграции, и наоборот.

Соперничество, сотрудничество, отношения неучастия - основные стратегии взаимодействия между социальными группами. Доминирующей стратегией взаимодействия следует считать стратегию соперничества.

Процесс управления группой также может быть изучен с позиций межгрупповых отношений, когда мобильная и активная часть группы (выступающая в качестве малой группы по отношению к большой) определяет характер функционирования большой группы. Именно в этих межгрупповых отношениях особую роль играет личность лидера или руководителя, влияющего на доминирующий актив и через него на группу в целом.

### Вопросы по теме

Какая взаимосвязь существует между макро-, мезо- и микроуровнями межгрупповых отношений в обществе?

В чем заключается социальный смысл тенденций интеграции и дифференциации при взаимодействии

группы с другими субъектами?

Что такое «социальная стратификация общества»? Может ли существовать общество без социальной стратификации? Почему?

Каковы критерии деления общества на страты?

Почему именно средний класс определяет стабилизацию общественных отношений? Какие социально-психологические причины могут способствовать «вымыванию» среднего класса в другие социальные слои?

Почему маргинальное состояние социальной группы и человека определяет их активность как субъектов взаимодействия?

Какой социально-психологический аспект межгрупповых отношений исследовался в рамках Франкфуртской школы? Какой уровень общественных отношений затронули данные исследования?

Какие ведущие стратегии взаимодействия существуют между малыми группами?

Каким образом внешние отношения группы могут влиять на ее внутренние отношения?

### **Задания для самостоятельной работы**

Используя моделирование, попробуйте графически изобразить социальную стратификацию общества: а) в стабильном состоянии; б) в состоянии дестабилизации. Дайте пояснения к своей модели. Подумайте, как должны меняться социально-психологические отношения между стратами в первом и, во втором случае.

Дайте развернутую характеристику стратегиям взаимодействия между группами на уровне социальной стратификации с использованием конкретных примеров (исторических, художественных).

Охарактеризуйте все межгрупповые отношения, описанные в главе, с точки зрения уровня (макро-, мезо-, микро-) их социальной реализации.

Используя различные источники, подготовьте самостоятельно вопрос «Межэтническое взаимодействие и социальные стереотипы восприятия национального характера».

### **Литература**

*Агеев В. С.* Исследование межгрупповых отношений в зарубежной социальной психологии // Вопросы психологии. - 1980. - № 4.

*Агеев В. С.* Межгрупповое взаимодействие // Социально-психол. проблемы. - М., 1990.

*Агеев В. С.* Психология межгрупповых отношений. - М., 1983.

*Агеев В.С., Сыродеева А.А.* Интегративные процессы в межгрупповом взаимодействии // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. - 1987. - № 2.

*Агеев В.С., Сыродеева А.А., Тугарева Е.В.* Методика исследования межгрупповой дифференциации Г.Тэджфела и ее модификации // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. - 1985. - № 5.

*Бобнева М.И.* Социальные нормы и регуляция поведения. - М., 1978.

*Бронфенбреннер У.* Два мира детства. Дети в США и СССР. - М., 1976.

*Годфруа Ж.* Что такое психология. - М., 1992. - Т. 2.

*Донцов А. И.* Проблемы групповой сплоченности. - М., 1979.

История социологии / Под ред. А.Н.Елсукова, Г.Н.Соколовой, А.А.Грицанова, Т.Г.Румянцевой. - Минск, 1997.

*Макаренко А. С.* Избранные педагогические сочинения. - М., 1977.

*Московией С.* Общество и теория в социальной психологии // Современная зарубежная социальная психология. Тексты. - М., 1984.

*Немое Р. С.* Социально-психологический анализ эффективной деятельности коллектива. - М., 1984.

Популярная психология: Хрестоматия. - М., 1990.

Психологическая теория коллектива / Под ред. А. В. Петровского. - М., 1979.

*Томпсон Д., Пристли Д.* Социология. - Львов, 1998.

## **ГЛАВА 9. ЛИДЕРСТВО И РУКОВОДСТВО**

Лидер - авторитетный член организации или малой группы, личностное влияние которого позволяет ему играть главную роль в социальных

процессах, ситуациях. Авторитет и повседневное влияние лидера имеют неформальный характер, складываются стихийно и поддерживаются неофициальными средствами группового контроля.

*Краткий словарь по социологии* (М., 1988)

Руководитель - лицо, на которое официально возложены функции управления коллективом и организации его деятельности. Руководитель несет юридическую ответственность за функционирование группы (коллектива) перед назначившей (избравшей, утвердившей) его инстанцией и располагает строго определенными возможностями санкционирования - наказания и поощрения подчиненных в целях воздействия на их производственную (научную, творческую и пр.) активность.

*Психология: Словарь* (М., 1990)

Лидерство и руководство • Авторитет лидерства • Теории лидерства • Стили лидерства • Индивидуальные факторы эффективного управления группой.

**Лидерство и руководство** рассматриваются в социальной психологии как групповые процессы, связанные с социальной властью в группе. Власть несет в себе право и возможность распоряжаться кем-либо, подчинять воле одного человека. Лидер и руководитель оказывают ведущее влияние на дела группы.

Любая социальная группа в той или иной мере связана с проблемами лидерства или руководства. Несмотря на различие понятий «руководитель» и «лидер», большинство исследований по проблемам управления идут в контексте общих теорий лидерства. где *под лидером и руководителем понимается человек, оказывающий ведущее влияние на группу*, причем лидер - в системе неформальных отношений, а руководитель - в системе формальных отношений. В социально-психологическом смысле *лидерство и руководство - это механизмы групповой интеграции, объединяющие действия группы вокруг индивида, выполняющего функцию лидера или руководителя*. Феномены лидерства и руководства близки по своей психологической сущности, но они не совпадают полностью, поскольку руководитель чаще всего ориентируется на задачу совместной деятельности, а лидер - на групповые интересы. В то же время выделяют два аспекта власти - *формальный и психологический*, в зависимости от ориентации лидеров и руководителей.

Формальный, или инструментальный, аспект власти связан с правовыми полномочиями руководителя, а психологический определяется личностными возможностями руководителя воздействовать на членов группы. Руководство, таким образом, всегда содержит правовую основу в отличие от лидерства. Инструментальный руководитель - это руководитель, ориентированный на задачу, а психологический руководитель - на людей и их интересы. Вполне понятно, что большинство руководителей сочетают в своей деятельности и то, и другое.

Несмотря на то что по своей психологической сущности процессы лидерства и руководства тождественны, существуют *различия между лидером и руководителем*, которые традиционно выделяются в социальной психологии (*Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории*. - М., 1971).

Во-первых, лидер регулирует межличностные отношения, а руководитель - формальные. Кроме того, лидер связан только с внутригрупповыми отношениями, руководитель же обязан обеспечить определенный уровень отношений своей группы в микроструктуре организации (учреждения), т.е. вне группы.

Во-вторых, лидер является представителем своей группы, ее членом. Он выступает как элемент микросреды. В то время как руководитель входит в макросреду, представляя группу на более высоком уровне социальных отношений.

В-третьих, лидерство является стихийным процессом, в отличие от руководства. Никто не может гарантировать запланированное лидерство, потому что многие условия его возникновения зависят от групповых процессов, которые не всегда предсказуемы. Руководство - процесс целенаправленный и запланированный. Он не зависит от групповых настроений, групповой динамики и реализуется на уровне формальных отношений. Руководство всегда осуществляется под контролем различных элементов социальной структуры. Таким образом, руководство выступает как явление более стабильное, нежели лидерство.

В-четвертых, руководитель в процессе влияния на подчиненных имеет значительно больше санкций, чем лидер. Он может использовать формальные (отрицательные и положительные) и неформальные (отрицательные и положительные) санкции. Лидер имеет возможности использовать только неформальные санкции.

В-пятых, различие между лидером и руководителем связано с процессом принятия решений - обязательной управленческой функции. Для ее реализации руководитель использует большой объем информации как внешней, так и внутренней. Лидер же владеет только той информацией, которая существует в рамках данной группы. Таким образом, принятие решений лидером осуществляется непосредственно, а руководителем - опосредованно. Наконец, сфера деятельности руководителя шире, поскольку у лидера она ограничивается рамками данной группы.

Рассматривая феномены лидерства и руководства как схожие и в то же время имеющие различия, следует отметить роль авторитета. Лидер всегда авторитетен, в противном случае он не будет лидером. Руководитель же может обладать авторитетом, а может и не иметь его совсем. **Авторитет** - это совершенно особый вид влияния на людей, который выражается в способности человека, *не прибегая к принуждению*, направлять поступки и мысли других людей. В широком смысле под авторитетом понимается общепризнанное неформальное влияние, в узком - одна из форм осуществления власти. Все харизматические личности были, безусловно, авторитетны. Можно определить авторитет и как признание данного человека другими людьми.

Существуют разные типы авторитета, в зависимости от способов его достижения. Чаще других выделяют подлинный и ложный. *Подлинный* авторитет человека является прямым следствием его деятельности и отношений с другими людьми. *Ложный* авторитет возникает в условиях манипулятивной деятельности «лидера», когда он достигает власти над людьми (формальной или неформальной) посредством ухищрений, лицемерия, социальных игр (как их понимал Э.Берн), т.е. действий со скрытыми мотивами и т.д. В большинстве случаев ложный авторитет позволяет человеку влиять на ход дела и добиваться признания со стороны других людей, но в целом отношение к такому человеку будет несколько настороженным, поскольку явные манипуляции скрыть крайне трудно.

*Авторитет учителя* является важным фактором эффективности его деятельности. Ю.М.Кондратьев, исследуя роль авторитета в педагогической деятельности, выделил три стадии его развития. На первой стадии авторитет определяется ценностью информации, которая передается учителем. Особенно значимым выступает профессиональный уровень учителя. Если педагог прекрасно владеет своим предметом, увлечен им, постоянно обновляет свои знания с учетом современных достижений науки и при этом является хорошим методистом, то авторитет среди учеников ему обеспечен, по крайней мере, в первый период деятельности. На второй стадии важной становится оценка информации самим учителем, когда он демонстрирует личностное видение. Если же учитель, хорошо владеющий информацией, тем не менее равнодушен к ней, то его авторитет начинает постепенно падать. Кондратьев считает, что на второй стадии педагог выступает в качестве референтного лица, с помощью которого учащиеся определяют свое отношение к предмету. И только на третьей стадии формируется подлинный авторитет, когда учителю авансируется доверие со стороны учеников, его мнение признается изначально верным, воспринимается как руководство к действию.

У лидера и у руководителя любого ранга авторитет может зависеть от многих условий, наиболее значимым из которых является личностный уровень развития человека, определяющий многие аспекты его деятельности и отношений с другими людьми.

Несмотря на различия, существующие между лидерством и руководством, оба процесса имеют много общего. Некоторые социально-психологические закономерности влияния справедливы как для лидерства, так и для руководства. Так, например, лидер и руководитель имеют, как уже было отмечено, два аспекта власти: психологический (экспрессивный) и формальный (инструментальный). При этом один из аспектов власти всегда преобладает в деятельности конкретного человека. Доказано, что в ситуациях очень благоприятных или же, напротив, крайне неблагоприятных для группы, лидер (руководитель), ориентированный на задачу, добивается больших результатов, чем лидер (руководитель), ориентированный на людей. В ситуациях умеренно благоприятных, более успешным оказывается лидер (руководитель), ориентированный на людей (Ф.Фидлер).

В некоторых источниках феномены лидерства и руководства рассматриваются как совершенно идентичные. Так, Д.Майерс считает, что лидерство - это *процесс, посредством которого определенные члены группы мотивируют и ведут за собой группу* (см.: Майерс Д. Социальная психология. - СПб., 1997). При этом лидер может быть официально назначен или избран, но может быть и выдвинут в

процессе групповых взаимодействий. Такой взгляд вполне оправдан, поскольку социально-психологическая сущность лидерства и руководства совпадает. В связи с этим многие теории управления справедливы как для лидерства, так и для руководства.

Поскольку проблемы лидерства и руководства связаны с вопросом о власти, они с давних пор привлекали внимание исследователей. Выделяют социологические и психологические **теории лидерства** в зависимости от того, в контексте каких учений они разработаны. К социологическим теориям относятся: «теория черт», «ситуационная теория», «теория определяющей роли последователей», «реляционная теория» (Г.К.Ашин, Г.М.Андреева).

«**Теория черт**» включает в себя идею о том, что лидерство - феномен, рождаемый специфическими чертами лидера, такими как искусство убеждения, благородство, любовь к риску, энтузиазм, беспристрастность, смелость, воля, честность, справедливость, искренность и т.д. В социологических концепциях М.Вебера и Э.Трёлча был даже введен специальный термин для обозначения таких специфических черт лидера - харизма (от греч. - «милость», «благодать»). *Харизма* - исключительная одаренность человека, которая производит особое впечатление на окружающих его людей. Человек, обладающий харизмой, выглядит в глазах своих приверженцев как непогрешимый, имеющий сверхъестественную силу. С этой точки зрения рассматривалось влияние выдающихся политических деятелей, правителей, пророков. Действительно, встречаются люди, которых называют «прирожденными лидерами». Они являются таковыми в большинстве групп и во многих социальных ситуациях. Однако чаще всего лидер бывает связан с конкретной группой и типичными для нее социальными ситуациями.

«Теория черт» получила достаточно много опровержений в связи с тем, что разные виды жизнедеятельности социальной группы требуют разных качеств лидера. Тем не менее нельзя не заметить, что определенный психологический и практический смысл в данной теории существует. По крайней мере, в тех случаях, когда мы исследуем конкретные виды деятельности. Так, выделяя черты наиболее успешного учителя - руководителя, отмечают с одной стороны качества, способствующие успешному общению, а с другой - определяющиеся спецификой педагогического труда. К первым относятся общительность, направленность на других, склонность к сотрудничеству, эмпатия, тактичность, терпение, эмоциональная устойчивость, гибкость в усвоении новых ролей, артистизм. Ко вторым - высокая интеллектуальная гибкость, критичность и быстрота мышления, способность к импровизации, самокритичность, самостоятельность, инициатива и некоторые другие. Интересен тот факт, что наиболее успешно работает такой учитель, который не стремится к лидерству.

С достоверной очевидностью можно утверждать, что существуют разные виды деятельности, которые требуют противоположных черт от лидеров. Таким образом, невозможно создать универсальную шкалу черт лидера. Именно данный факт стал причиной быстрого падения популярности «теории черт». Однако в конкретных психологических исследованиях мы можем достаточно часто встретиться с «теорией черт». Особенно широко она была распространена в 50-60-е годы, когда наиболее активно разрабатывались проблемы субъективных условий стрессогенного труда.

В современных условиях «теория черт» продолжает привлекать внимание исследователей. Д.Майерс выделяет соответствующие разработки, сделанные в последние десять лет. Их результатом стало выявление черт наиболее эффективных лидеров в современных условиях. Отмечены следующие черты: уверенность в себе, порождающая поддержку со стороны последователей; наличие убедительных представлений о желаемом положении дел и способность сообщить о них окружающим простым и ясным языком; достаточный запас оптимизма и веры в своих людей, чтобы вдохновлять их; незаурядность; энергичность; добросовестность; покладистость; эмоциональная устойчивость (см.: *Майерс Д. Социальная психология. - СПб., 1997*).

После «теории черт» наибольшее распространение получила «**ситуационная теория**», провозглашающая значимость ситуации в процессе выдвижения лидера. Лидер - функция ситуации. Если социальная ситуация существования группы кардинально меняется, то высока вероятность смены лидера. Т.Шибутани выделил два психологических фактора, которые зависят от изменения ситуации: степень формализации группы и степень автономии членов группы. Эти два психологических фактора он сделал критериями для создания типологии социальных ситуаций. Было выделено пять типов социальных ситуаций в зависимости от изменения степени формализации отношений и автономии субъектов.

Первый тип - *внезапные критические ситуации*. Они являются непредсказуемыми, возникают как стихийный процесс и, как правило, способствуют выдвижению нового лидера. В таких ситуациях

лидер, действующий ранее в данной группе, становится неспособным принимать решения и действует непродуктивно. Поэтому в такой ситуации обычно появляется новый лидер, который ранее был рядовым членом группы.

Второй тип ситуаций - *критические повторяющиеся, предсказуемые ситуации*. Поскольку о возможности возникновения таких ситуаций заранее известно, лидеров и руководителей специально готовят для определенных действий в таких ситуациях. В большинстве случаев такие лидеры выступают как «запасные» и не возглавляют группы до тех пор, пока не наступит соответствующая ситуация.

Третий тип ситуаций - *типичные повторяющиеся ситуации*, в основе которых лежат конвенциональные нормы (например, ситуация купли-продажи в магазине). Такие ситуации обычно не предполагают наличие лидера. Тем не менее люди, склонные к доминированию в общении (доминантные), часто выступают в роли лидера в подобных социальных ситуациях.

Четвертый тип ситуаций - *типичные повторяющиеся конвенциональные ситуации*, возникающие в учреждениях разного вида (все то, что связано с работой большинства людей). В таких ситуациях действуют обычно руководители и неформальные лидеры. Сфера деятельности каждого весьма четко определена.

Наконец, пятый тип ситуаций - *групповые ритуалы*. Это неформальные отношения, определяющие шаблоны социального поведения большинства членов группы. Здесь велика роль неформального лидера.

Проанализируем данные ситуации с точки зрения формализации отношений:

внезапные критические ситуации;

критические повторяющиеся ситуации;

типичные повторяющиеся конвенциональные ситуации;

типичные повторяющиеся бюрократические ситуации;

групповые ритуалы.

Очевидно, что степень формализации и давление социального контроля увеличивается от первого типа ситуаций к последнему типу. Групповые ритуалы предполагают весьма сильный социальный контроль. Степень автономии членов группы уменьшается от ситуаций первого типа к ситуациям пятого типа. На независимость поведения субъекта влияет степень формализации группового действия, которая совершенно различна в рассмотренных выше ситуациях. Вполне понятно, что данные ситуации способствуют выдвижению различных лидеров, что обычно и происходит при изменении условий существования группы. В социально-психологической литературе не так часто можно встретить классификации социальных ситуаций, хотя критериев для их создания существует достаточно. На наш взгляд, данная проблема является весьма актуальной в связи с разработкой вопросов социальной адаптации человека и динамикой социальной жизни современного общества.

«Ситуационные теории» лидерства повлекли за собой разработку **«теории определяющей роли последователей»**. Данная теория провозглашала, что лидерство - функция от ожиданий (экспектаций) последователей. Лидер не может существовать без социальной группы. Если группа не поддерживает лидера, то он утрачивает возможность влиять на ее деятельность. Последователи могут принимать или отвергать лидера. В связи с этим необходимо изучать требования и интересы группы, общественное мнение и другие психологические характеристики групп. Группа будет поддерживать лидера до тех пор, пока он разделяет ценности, значимые для нее.

В современном мире многие значительные руководители, лидеры имеют в своем штате специалистов, которые занимаются проблемами их имиджа (см. главу «Социальная перцепция»). В контексте данной теории лидер рассматривается, прежде всего, как человек, ведущий за собой других, поэтому особенно важными являются его возможности произвести впечатление на окружающих и убедить их действовать определенным образом. Теория определяющей роли последователей является одной из наиболее популярных в современной общественной жизни, а особенно в политической, в связи с необходимостью политиков поддерживать свой популярный имидж и влиять на сторонников.

В рамках «теории черт», «ситуационной теории» и «теории определяющей роли последователей» изучались различные проблемы влияния и руководства. Все три теории подвергались критике только в том случае, если какая-либо из них претендовала на универсальность. Поскольку и черты лидера, и ситуация, в которой он действует, и мнение последователей являются значимыми почти во всех условиях деятельности лидера, была разработана **«комплексная (реляционная) теория»** лидерства, включающая в себя основные идеи всех трех вышеназванных теорий.

Психологические теории лидерства, в отличие от социологических, не разрабатывались специально, а явились побочным эффектом исследований феноменов личности. В концепциях психоаналитического направления лидерство рассматривалось как эффект нереализованных в социальной жизни некоторых влечений человека. Подавленные влечения становятся источником высокой социальной активности, приводящей человека к лидерству. Происходит социальная компенсация психологической неудовлетворенности за счет влияния на других (З.Фрейд).

Лидерство рассматривалось также как следствие комплекса неполноценности, возникающего у некоторых людей в детском возрасте и являющегося универсальной движущей силой в преодолении препятствий и развития личности. А.Адлер считал, что стремление к власти порождается страхом. Тот, кто боится людей, видит необходимость властвовать над ними. В бихевиоризме лидерство изучалось как результат борьбы за выживание, которая чаще всего происходит на неосознаваемом уровне. Здесь лидерство связывали с такими качествами человека как доминантность, инициатива, напористость и агрессивность. Многих психологов различных направлений объединяет мысль о том, что лидерство - это такое явление, которое связано с новыми направлениями социальной жизни. Направления задают лидеры, ведущие за собой подражающих им индивидуумов.

В современной социальной психологии широкую популярность обрели психологические теории менеджмента, нацеленные на разработку проблем руководителей так называемого среднего уровня. Особое внимание они уделяют вопросам организации групповой деятельности, коррекции внутригрупповых отношений, управленческим функциям, индивидуальным факторам эффективного управления группой.

Пожалуй, одним из наиболее традиционных вопросов лидерства и руководства является вопрос о стилях лидерства (руководства).

Еще в 30-е годы К.Левин выделил три стиля лидерства: авторитарный (директивный), демократический (коллегиальный) и попустительский (анархический). **Стиль лидерства** - это типичная для лидера система приемов воздействия на членов группы (подчиненных или ведомых). *Авторитарный стиль* проявляется в жестких способах управления, пресечении инициативы членов группы, отсутствии обсуждения принимаемых решений, управлении группой только одним человеком - руководителем, который сам вырабатывает решения, контролирует и координирует работу подчиненных. *Демократический стиль* отличается коллегиальным обсуждением проблем в группе, поощрением руководителем инициативы подчиненных, активным обменом информацией между лидером и членами группы, принятием решений на общем собрании. *Попустительский стиль* выражается в добровольном отказе руководителя от управленческих функций, устранении от руководства, передаче функций управления членам группы.

Каждый стиль имеет свои достоинства и недостатки, и, в этом смысле, нет «плохих» и «хороших» стилей руководства. Рассмотрим достоинства и недостатки каждого стиля более внимательно.

При *авторитарном стиле* качество решений руководителя зависит от информации, которой он обладает и от его способности правильно ее интерпретировать. Однако авторитарный руководитель не всегда владеет достаточной информацией для принятия решений, поскольку между ним и его группой существует большая социальная дистанция. Подчиненные не слишком откровенны с авторитарным руководителем, и о многих событиях в группе он может не знать. Авторитарный стиль способствует увеличению иерархических ступеней, порождающих формализацию отношений. В целом при таком стиле принятие решений и их поддержка членами группы зависят от авторитета руководителя. Сами решения доводятся до подчиненных в ясной, конкретной и четкой форме. Однако авторитарный руководитель никогда не дает своим подчиненным полной информации о ходе дел, что может вызывать фрустрацию членов группы и ускорить формирование неформальных микрогрупп. Авторитарный руководитель очень внимательно относится к контролю, который выступает преобладающей управленческой функцией. Авторитарный стиль предполагает четкое планирование работы, выполнение всех дел в соответствии со сроками, оперативное принятие решений по важным вопросам функционирования группы.

При *демократическом стиле* руководитель имеет больше информации о групповых процессах, что облегчает принятие решений и делает их более адекватными ситуации. Однако само принятие осуществляется медленнее в связи с демократическими процедурами. Кроме того, руководитель должен обладать особыми качествами: гибкостью поведения, толерантностью по отношению к подчиненным, терпением и сдержанностью при высоком уровне общительности. Данный стиль способствует более благоприятному психологическому климату в группе, нежели авторитарный. Наблюдается

относительно высокая степень удовлетворенности членов группы своей деятельностью и положением среди коллег. Тем не менее у руководителя могут быть проблемы в связи с контролем деятельности.

**Попустительский стиль** встречается значительно реже, чем авторитарный и демократический. При таком стиле группа существует самостоятельно и сама определяет основные направления своей жизнедеятельности. Постепенно происходит полный отказ от формальных отношений, социальная дистанция между членами группы резко сокращается, увеличивается фамильярность в обращении друг с другом. В такой ситуации может снизиться интерес к делу, и совместная цель может быть и не достигнута. Только высокий уровень личностного или профессионального развития членов группы может способствовать нормальной работе группы при таком управлении. В то же время попустительский стиль может способствовать росту ответственности и самостоятельности рядовых членов группы.

Итак, каждый стиль имеет некоторые достоинства и недостатки. Каждый стиль может быть уместен в одних обстоятельствах и не уместен в других. Авторитарный стиль прост и оперативен, однако ведет к пассивности подчиненных и лицемерию по отношению к руководителю. Демократический стиль делает возможным участие всех в управлении, однако мешает при необходимости быстрому принятию решений. Попустительский стиль ориентируется на самостоятельность членов группы, но это возможно только при их высочайшей квалификации. Вполне понятно, что наиболее успешные лидеры и руководители ориентируются на все три стиля в зависимости от условий деятельности. Один и тот же руководитель может менять системы приемов воздействия на подчиненных. Основными факторами изменения стиля руководства могут быть: степень срочности принятия решения, конфиденциальность задачи, величина группы, личность руководителя, умственные способности подчиненных или уровень их профессионализма.

Профессиональная деятельность руководителя всегда определяется основными **управленческими функциями**, которые он обязан выполнять. К ним относятся: целеполагание и планирование, информирование и обратная связь, принятие решений и контроль над деятельностью группы. При целеполагании и планировании осуществляется выработка ближайших и отдаленных целей, определение наиболее эффективных стратегий деятельности, распределение обязанностей и делегирование ответственности членам группы. Данные функции требуют выделения приоритетных и наиболее перспективных направлений работы. Руководитель обязан передавать членам группы определенную информацию, необходимую для их работы. Кроме того, он сам должен быть в курсе дел группы. В группе должно существовать единое информационное поле, обеспечивающее взаимопонимание субъектов по важным проблемам совместной деятельности. Принятие групповых решений обеспечивает создание единого мнения группы по важнейшим вопросам и реализацию решений. Контроль над деятельностью группы осуществляется в важнейших сферах ее активности. Он осуществляется как в инструментальной, так и в экспрессивной сферах деятельности.

Если остановиться на анализе литературы по проблемам современного менеджмента, то можно заметить большое разнообразие описанных управленческих функций. Самый простой управленческий цикл включает в себя четыре функции: планирование, организацию деятельности, регулирование и контроль.

**Планирование** представляет собой одну из наиболее сложных функций, потому что в меняющихся социально-экономических условиях перспективное стратегическое планирование не является эффективным. Напротив, краткосрочные планы (оперативное планирование) становятся более актуальными, чем долгосрочные, поскольку их выполнение более реально. План должен быть рациональным и иметь в виду достижение цели с наименьшими затратами сил. В то же время ему необходимо быть достаточно гибким, чтобы группа имела возможность внести коррективы в свою работу. Цель входит в план составной частью. Одной из важных особенностей составления плана является умение руководителя предвосхитить и осмыслить те трудности, которые возможны при реализации деятельности. Некоторые руководители, составляя план, предполагают идеальный вариант его воплощения в жизнь. Между тем осознание возможностей преодоления трудностей определяет не только психологический настрой на их преодоление, но и влияет на изменение организации деятельности всей группы.

**Организация деятельности** выступает ключевой функцией руководителя и предполагает создание всей системы деятельности группы: четкое распределение обязанностей между людьми; регламентацию полномочий и степени ответственности каждого человека; инструктаж всех членов группы; принятие решений; создание единства формальных и неформальных отношений и т.д. Единство формальных и

неформальных отношений является достаточно сложной проблемой в современном руководстве. Она касается вопросов дисциплины, разрешения конфликтных ситуаций в интересах деятельности и конкретных людей. Если формальные отношения более менее совпадают с неформальными, то конфликтные ситуации и спорные вопросы могут разрешаться в пользу людей и дела. Если же между формальными и неформальными отношениями существует значительная разница, то спорный вопрос решается либо в пользу группы, либо в пользу дела. Большой разрыв между интересами дела и интересами людей недопустим, хотя небольшой нормативный разрыв почти всегда существует. Успешность организаторской деятельности руководителя зависит от верной оценки способностей подчиненных, инициирования их активности, умения принимать управленческие решения на различных уровнях.

Выделяют четыре уровня принятия управленческих решений: рутинный, селективный, адаптивный, инновационный (С.И.Самыгин, Л. Д.Столяренко). *На рутинном уровне* решения принимаются по образцу в соответствии с инструкциями, которые всегда выполняются в данной группе. Такие решения являются стандартными, не содержат в себе ничего необычного для членов группы. Достоинство их в том, что они определяют стабильность деятельности группы. Недостатком данного уровня принятия решений является ригидность и неэффективность их использования в сложных ситуациях, которые требуют более гибких стратегий. *Селективный уровень*, в отличие от рутинного, предполагает анализ информации, установление целей, их иерархии, создание различных планов, предусматривающих возможные изменения в деятельности группы в зависимости от благоприятных или неблагоприятных обстоятельств. *Адаптационный уровень* связан с систематизированным решением проблем, анализом возможного риска, созданием рабочих групп. Данный уровень весьма эффективен в меняющихся социально-экономических условиях, поскольку он нацелен прежде всего на преодоление трудностей и разрешение противоречий. *Инновационный уровень* включает в себя творческое управление - разработку совершенно новых, уникальных решений; сочетание стандартного, нормативного и необычного решений. На этом уровне возможны управленческие открытия, создаются уникальные и перспективные программы. Интересно, что только на этом уровне принятия управленческих решений возможен приоритет стратегического планирования над оперативным даже в меняющихся условиях.

**Регулирование деятельности группы** руководителем - это очень тонкий технологический и психологический процесс. Тонкость заключается в значении контекстного влияния руководителя или лидера. Его уверенность в перспективах развития группы, оптимизм или уныние дают членам группы дополнительную важную информацию, которая по своей значимости может быть более важной, чем сама деятельность. Технология регулирования деятельности непосредственно связана с контролем.

**Контроль** выступает как одна из основных управленческих функций. Выделяют три формы контроля: текущий, результирующий и упреждающий. *Текущий* контроль осуществляется непосредственно *в процессе* деятельности и связан с объективными и существенными показателями, которые проверяются. *Результирующий* контроль осуществляется *после* деятельности по ее результатам. *Упреждающий* контроль осуществляется *до* начала деятельности, его цель - не допустить отклонений в работе. Психологической и профессиональной ошибкой многих руководителей является предпочтение результирующего контроля другим его видам. На самом деле результирующий контроль малоэффективен, поскольку дело уже завершено, результат получен, и, следовательно, изменить его невозможно. Остается только проанализировать результат, что, конечно, может стать важной отправной точкой для упреждающего контроля следующего этапа работы.

Контроль должен быть открытым, разумным, экономичным и целесообразным, но ни при каких обстоятельствах не карательным, поскольку его основной функцией является улучшение качества деятельности группы, а не ухудшение ее психологического климата. И, кроме того, критерии контроля должны быть известны всем. Это самое важное правило проведения контроля. Упреждающий контроль входит составной частью в систему организации деятельности. Он должен стимулировать ее эффективность. Поэтому критерии контроля, его время, способы и формы проверки должны быть заранее известны группе и входить в план ее работы.

Некоторые руководители, считающие, что они работают в демократическом стиле, являются по своей социально-психологической сущности авторитарными, несмотря на либеральность взглядов и мягкое обращение с людьми. Их подлинный авторитаризм проявляется в том, что они почти никогда не используют упреждающего контроля и довольно редко текущий контроль, предпочитая результирующий. Кроме того, эти руководители не дают подчиненным важную и необходимую информацию для реализации их деятельности. В таких условиях члены группы чувствуют себя более

зависимыми от руководителя, обращаясь к нему с просьбами и вопросами всякий раз, когда вынуждены принимать даже простые решения, связанные с их работой.

Не следует думать, что авторитарный стиль руководства привлекает некоторых управленцев только из-за появления иллюзии власти над людьми. Деятельность современного руководителя является одной из наиболее сложных и стрессогенных. Он сталкивается с колоссальным количеством проблем, одной из которых является *кризис власти*. Данная проблема выделяется как универсальная в связи с влиянием демократизации общественных процессов (Вудкок М., Фрэнсис Д. Раскрепощенный менеджер. - М., 1991; Робер М.А., Тильман Ф. Психология индивида и группы. - М., 1988). Меняющееся, нестабильное общество негативно влияет на модели управления. Деятельность руководителя в большей степени, чем прежде, подвергается критической оценке со стороны подчиненных.

В наше время очень важно выработать новые модели поведения, которые бы позволили руководителю успешно осуществлять управление в условиях изменчивого общества. Одно из наиболее приоритетных направлений в исследованиях современного менеджмента - разработка индивидуальных факторов эффективного управления группой, которые обеспечиваются личностными качествами руководителя и его высоким уровнем профессионализма. **Индивидуальные факторы эффективного управления группой** полностью зависят от руководителя и с этой точки зрения являются субъективными, однако их влияние на процесс организации и эффективности деятельности группы столь значительно, что эти же факторы можно рассматривать как объективный феномен руководства.

Среди бесчисленного множества индивидуальных факторов эффективного управления группой можно выделить наиболее значимые. Прежде всего, это *умение руководителя рационально распределять свои силы*, которое связано с поддержанием физического здоровья, преодолением трудностей и выходом из стрессов. Человеческий организм - это уникальный ресурс, резервы которого могут быть использованы с максимальной или минимальной эффективностью. Разумное использование времени, свободное выражение чувств и баланс между личной и деловой жизнью - вот основные условия рационального распределения сил.

Руководителю трудно лимитировать свое рабочее время, поскольку сама деятельность связана с необходимостью решать незапланированные вопросы. В связи с этим необходимо выделять резервное время на решение таких вопросов. Второстепенные проблемы следует поручить подчиненным и заместителям, а максимальное внимание уделять перспективам развития деятельности и группы.

Свободное выражение чувств необходимо по нескольким причинам. Во-первых, неотрагированные эмоции могут накапливаться и способствовать развитию нервного перенапряжения. Во-вторых, скрывать их не имеет смысла, если они адекватны ситуации. Кроме того, подчиненные, зная руководителя, в большинстве случаев достаточно верно судят о его эмоциональном состоянии и переживаниях. Эмоциональное состояние, сопровождающее деятельность, может способствовать либо препятствовать энергетическому всплеску. В любом случае оно существует, и его можно использовать как источник определения субъективных проблем и перераспределения энергии.

Особое внимание руководителю следует уделять балансу между личной и деловой жизнью, поскольку он склонен чрезмерно увлекаться работой даже в ущерб своим интересам. Именно у руководителей, в большей степени, чем у представителей других видов деятельности, развивается работоголизм - аддикция деятельности. В данном случае чрезмерная фиксация внимания на работе не способствует нормальному личностному развитию таких субъектов. Постепенно круг их интересов сужается и профессиональный взгляд на вещи становится весьма примитивным. Конечно, умение рационально распределять свои силы связано и с другими условиями, но наибольшие трудности руководители испытывают именно в связи с необходимостью разумно использовать рабочее время, свободно выражать чувства и не нарушать баланса между личной и деловой жизнью.

Следующим важным фактором эффективного управления группой выступают *навыки руководства и умение влиять на подчиненных*. Навык - это автоматизированное действие, которое осуществляется на неосознаваемом уровне. Большинство успешных руководителей каждодневные управленческие функции осуществляют на уровне навыка, не рефлексировав деталей деятельности. Если роли и обязанности подчиненных четко определены, организация работы достаточно экономична и контроль осуществляется в соответствии с управленческими функциями, то руководитель имеет хорошие навыки управления. Однако такие навыки должны обязательно сочетаться с влиянием на членов группы.

Влияние на людей является важным условием эффективного руководства, потому что оно обеспечивает лидеру поддержку и участие коллег. Один из ключевых секретов влияния - поддержание чувства собственного достоинства подчиненных с помощью соблюдения меры

критичности и доброжелательности, а также изменения социальной дистанции в процессе общения. Баланс критичности и доброжелательности поддерживает чувство собственного достоинства человека. Чрезмерная критичность или чрезмерная доброжелательность снижают его. А.С.Макаренко, один из наиболее влиятельных педагогов-руководителей, обращал особое внимание на принцип сочетания требовательности и уважения к воспитанникам. Максимальная требовательность в сочетании с максимальным уважением.

Четкая организация дела и высокие результаты сами по себе обеспечивают влияние на окружающих, и тогда дисциплина сотрудников выступает как побочный эффект организованной деятельности. Однако работа с так называемыми трудными людьми была и остается важной задачей руководителя. Индивидуальные особенности людей в группе проявляются по-разному. Причем, чем ярче индивидуальность, тем сложнее может идти ее сотрудничество с менее одаренными коллегами. Нередко превосходные профессионалы обладают негативными характерологическими чертами. Кроме того, члены группы могут иметь психологическую несовместимость, обусловленную различием социальных установок и потребностей. Поэтому формирование групповой сплоченности, развитие коллектива и забота о положительных интегральных психологических характеристиках группы - важные направления деятельности руководителя, обуславливающие положительное влияние на членов группы.

Если рассматривать навыки учителя как руководителя, то вслед за Н.В.Кузьминой, разработавшей универсальную педагогическую профиограмму, мы выделяем навыки в сфере организаторской деятельности; навыки коммуникативной деятельности; навыки конструктивной деятельности и навыки гностической деятельности. Нетрудно заметить, что профиограмма Н.В.Кузьминой столь универсальна, что может быть применена к анализу деятельности руководителя любого профиля. В самом деле, каждый руководитель должен обладать хорошими навыками в сфере организации деятельности, поскольку он почти всегда работает с группой. Что касается *коммуникативных навыков*, то большинство психологов считают их основными и обязательными для всех руководителей. *Гностические навыки* предполагают знание предмета деятельности руководителем. Иными словами, руководитель должен хорошо знать дело и быть специалистом, профессионалом в данной сфере. К сожалению, данный принцип не всегда соблюдается на уровне общественных отношений.

Например, министр образования может быть назначен вне зависимости от сферы его профессиональной деятельности... На уровне практики и даже теории можно наблюдать игнорирование гностических навыков руководителя. В некоторых источниках можно прочесть о том, что руководство - это столь универсальный процесс, что может эффективно осуществляться вне зависимости от специальности руководителя. Некоторая доля истины в этом утверждении есть. Однако вполне очевидно, что руководитель, который знает дело как профессионал, а не только как организатор, имеет больше шансов видеть подлинные перспективы его развития. И наконец, *конструктивные навыки* проявляются в умении ставить задачи, моделировать деятельность, строить краткосрочные и долгосрочные планы.

Развитые навыки руководства и умение влиять на подчиненных столь важны для руководителя, что, имея такие «управленческие достоинства», многие руководители чувствуют себя вполне спокойно, не прилагая дополнительных усилий для модификации своей деятельности. В этом и заключается ключевая ошибка весьма эффективных вчера, но слабых сегодня руководителей. Важнейшим фактором эффективного управления группой в современных условиях соперничества и конкуренции являются *гибкие стратегии деятельности руководителя и группы*: открытость к изменениям, инновациям, новым технологиям; генерирование идей и планирование нововведений. При отсутствии конкуренции данный фактор не является важным. Но в условиях постоянного соперничества с другими успешными группами необходимо быть готовым к переменам.

Переход руководителя и группы к гибким стратегиям деятельности является весьма сложным и болезненным, особенно в России, в связи с доминированием ригидности в социальных, экономических и политических отношениях на протяжении десятков лет. Это не могло не отразиться на субъективных представлениях руководителей различных рангов о своих функциях и перспективах. Некоторые психологи, занимающиеся проблемами менеджмента, рекомендуют руководителям вполне сознательно *включать риск* в свою деятельность. Руководитель должен понимать, что его работа предполагает наличие так называемых острых ситуаций, и быть готовым к ним. В то же время мера риска также должна быть соблюдена, особенно при импульсивном характере деятельности. Для успешного развития дела руководителям следует иметь достаточно много внешней и внутренней информации прогностического характера. Однако нельзя не заметить, что интуиция руководителя, его понимание

ситуации, основанное на глубинном понимании сущности и смысла явлений мира, играет далеко не последнюю роль.

Важным индивидуальным фактором эффективности управления группой является умение руководителя высвободить свое время для развития наиболее перспективных направлений работы группы. Только очень неопытный руководитель будет заниматься рутинной работой и выполнять функции, которые могут осуществить члены группы. Его основной задачей является дело в целом, группа в целом, а не отдельные участки работы. Между тем сама управленческая деятельность содержит в себе достаточно много рутинной работы. Существует две возможности высвобождения времени руководителя: делегирование ответственности и решение дел по мере их поступления.

*Делегирование ответственности* означает передачу некоторых полномочий членам группы. Это не только облегчает деятельность руководителя, но и является показателем его доверия к сотрудникам. Если при отсутствии руководителя группа работает четко и слаженно, разрешая все проблемы, то это свидетельствует о хорошем уровне руководства. Вторая возможность высвобождения времени руководителя связана с текущими делами. Различного рода распоряжения, инструкции, нововведения, изменения и проблемы, с которыми сталкивается любой руководитель, являются самым серьезным препятствием размеренной деятельности и источником напряжения. Любой руководитель должен иметь в виду, что это нормативное явление. Поэтому нужно специально высвобождать время для незапланированных дел и решать их *по мере поступления*. В противном случае они будут накапливаться и могут дезорганизовать работу всей группы.

Можно продолжить перечисление факторов эффективного управления группой, однако и в других главах этого пособия нетрудно найти подобную информацию (см. главы «Интерактивный аспект общения», «Социальные группы», «Внутригрупповые отношения», «Межгрупповые отношения»).

### Вопросы по теме

В чем заключается социально-психологический смысл власти на различных уровнях существования общества - от малых групп до больших социальных групп?

Каковы основные различия между лидерством и руководством?

Почему стили лидерства и руководства идентичны?

От чего зависит изменение стиля лидерства?

Каким образом можно использовать теории лидерства для анализа конкретной управленческой деятельности?

Кого из выдающихся деятелей прошлого и настоящего вы могли бы назвать харизматическими личностями? Почему?

Можно ли дать характеристику деятельности школьного учителя с использованием анализа его основных управленческих функций? Обоснуйте свой ответ.

Какие индивидуальные факторы эффективного управления группой вы могли бы назвать в дополнение к тем, что представлены в главе?

### Задания для самостоятельной работы

Опишите лидерство и руководство как субъективный и объективный феномены.

Подберите или смоделируйте определенный тип социальной ситуации (с использованием типичных повторяющихся ситуаций в жизни человека), в которой для описания лидера или руководителя можно было бы использовать одну из теорий лидерства. Обоснуйте свой выбор.

Опишите ситуации, в которых было бы целесообразным доминирование какого-либо одного стиля лидерства. Объясните почему.

Проанализируйте непосредственные и отдаленные последствия осуществления управления группами в зависимости от разных стилей: директивной модели (авторитарный стиль); кооперативной модели (демократический стиль); «недирективной» модели (попустительский стиль). См.: Робер М.А., Тильман Ф. Групповая динамика. Руководство и лидерство в малой группе / Хрестоматия по социальной психологии. - М., 1994. - С. 152-155.

Подготовьте развернутую характеристику руководителя (реального, воображаемого или с использованием художественного образа), учитывая различные критерии.

Подготовьте реферат на тему «Симптоматическая диагностика типа руководителя на основе

## Литература

- Алексеев А. А., Громова Л.А.* Психометрия для менеджеров. - Л., 1991.  
*Андреева Г. М.* Социальная психология. - М., 1997.  
*Ашин Т.К.* Критика современных буржуазных концепций лидерства. - М., 1978.  
*Вудкок М., Фрэнсис Д.* Раскрепощенный менеджер. - М., 1991.  
*Зигерт В., Ланг Л.* Руководить без конфликтов. - М., 1990.  
Краткий словарь по социологии. - М., 1988.  
*Кузьмина Н. В.* Очерки психологии труда учителя. - Л., 1967.  
*Маперс Д.* Социальная психология. -СПб., 1997.  
*Парыгин Б.Д.* Основы социально-психологической теории. - М, 1971. Психология: Словарь. - М, 1990.  
*Робер М.А., Тильман Ф.* Психология индивида и группы. - М., 1988.  
*Розанова В.А.* Трудности управления и их психологические причины // Психология в бизнесе. - М., 1997. - Июль - декабрь.  
*Самыгин С.И., Столяренко Л. Д.* Менеджмент персонала. - Ростов н/Д, 1997.  
*Самыгин С.И., Столяренко Л. Д.* Психология управления. - Ростов н/Д, 1997.  
Современная западная социология: Словарь. - М., 1990.  
*Шибутани Т.* Социальная психология. - М., 1968.

## ГЛАВА 10. МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ

Для нашего благополучного существования необходимо, чтобы на мозг действовали три рода раздражителей: вызывающие положительные эмоции (35%), вызывающие отрицательные эмоции (5%), эмоционально нейтральные, или балластные (60%). Эти данные получены учеными в ходе практических экспериментов, которые позволили составить соответствующую эмоциональную карту головного мозга.

Какие выводы можно сделать на основе этих данных?

Человек запрограммирован на счастье. Он обязан быть счастливым, если хочет быть здоровым, активным и долго жить.

Человек, не имеющий соответствующей эмоциональной пищи, как автомобиль, который заправляется не тем горючим, быстро изнашивается, движется с медленной скоростью по жизни, его часто приходится «ремонтировать» во время многочисленных болезней.

Каждый человек, вступающий в общение, должен знать: чтобы партнер продуктивно работал, он должен получить соответствующую положительную эмоцию. Руководители, педагоги, воспитатели, родители, можно ли кричать на своего подопечного? Можно. Но тогда не стоит ждать от него хорошей работы...

Если вы все же не сдержались и обругали партнера, то для того, чтобы его работоспособность восстановилась, вам надо его похвалить. Сколько раз? Это нетрудно вычислить, вспомнив соотношение положительных (35%) и отрицательных (5%) раздражителей. Итак, похвалить надо 7 раз! На это уходит много времени. Умные педагоги и начальники не кричат на подчиненных. Вы можете спросить: «А если я не буду ругать их, то где же они получают отрицательные эмоции? Не волнуйтесь! Где-нибудь в другом месте. У нас еще не так много психологически подготовленных людей ....

*М. Е. Литвак «Если хочешь быть счастливым»*

Чувство как аналитическая единица определения межличностных отношений • Социальные функции чувств • Типология чувств • Филогенетическое и онтогенетическое развитие чувств • Переживание как фактор социальной адаптации • Социометрическая структура группы • Педагогические возможности изменения социометрического статуса ученика

Внутригрупповые отношения имеют формальную и неформальную структуру. Они могут определяться как социальным статусом человека, его позицией в системе формальных отношений, так и

чувствами, которые индивиды вольно или невольно испытывают друг к другу в процессе совместной деятельности и общения. Чувства, сопровождающие межличностные отношения, так основательно вмешиваются в процессы взаимодействия, определяя систему предпочтений, отвержений и оценочных суждений, что заслуживают самого пристального внимания в контексте изучения проблем общения и совместной деятельности. **Чувство как аналитическая единица определения межличностных отношений** рассматривалось многими психологами (Т.Шибутани, Дж.Морено, А.Маслоу, К.Роджерс и др.). Несмотря на то что люди ведут себя в соответствии с конвенциональными нормами, чувства, определяя особенности восприятия и интерпретации событий, в большей степени регулируют поведение индивидов. Чувства изучаются социальной психологией именно потому, что они детерминируют межличностные отношения в различных социальных ситуациях.

*Чувства* - это относительно устойчивые человеческие переживания, которые имеют мотивационную основу и связаны с удовлетворением потребностей. В социальном плане они представляют собой взаимные ориентации людей. Чувства следует отличать от *эмоций* - субъективных реакций человека и животных на воздействие внутренних и внешних раздражителей, проявляющихся в виде удовольствия или неудовольствия, радости, страха и т.д. Эмоции ситуативны и не имеют мотивационной основы. Они больше связаны с реактивностью человека, нежели с его активностью. Активность представляет собой целенаправленное поведение, опосредованное желаниями, потребностями, устремлениями человека. Реактивность - непосредственную реакцию на ситуацию или стимул. Таким образом, в отличие от эмоций чувства носят более устойчивый характер.

Несмотря на различие определений чувств и эмоций, в некоторых исследованиях они употребляются как очень близкие понятия. М.Е.Литвак, например, рассматривает эмоции как психический процесс, отражающий отношение человека к самому себе и окружающему миру. Существует еще «объединяющая» категория - *эмоциональные состояния*. Эмоциональные состояния - это такие психические состояния личности, которые связаны с устойчивыми переживаниями личности, влияющими на ее мысли, поступки и общий характер поведения и отношений с людьми. В большинстве исследований, посвященных чувствам, выделяется не только личностное, но и социальное значение переживаний человека.

Чувства имеют вполне определенные *социальные функции*, такие, как познавательная, мобилизационная, интегративно-защитная и предупреждающая. **Социальные функции чувств** определяют готовность человека к определенному способу поведения в конкретной ситуации. Чем более сложно организовано живое существо, тем богаче гамма всевозможных эмоциональных состояний. В Толковом словаре В.Даля «чувствовать» - значит: а) «...познавать телесными, плотскими способностями, средствами...»; б) «познавать нравственно, внутренне, понимать, сознавать духовно, отзываясь на это впечатленьями»; в) «... иметь способность воспринимать деятельность внешнего мира» (СПб., 1997).

**Познавательная функция** чувств связана с постижением значимости данного события для самого человека. Эмоциональная информация в отличие от интеллектуальной имеет две особенности. Во-первых, она передается значительно быстрее: человек сначала чувствует и несколько позже осмысливает. Во-вторых, она имеет абсолютно субъективный характер: человек не может чувствовать объективно, ведь именно его переживания в первую очередь и определяют отбор *лично значимой* информации. Любой стимул, вызывающий переживания человека, имеет личностный смысл для него вне зависимости от того, положительные или отрицательные чувства он вызывает. Познавательная функция чувств уникальна, поскольку уникален субъективный опыт человека. Чувства моментально трансформируют внешнюю информацию, придавая ей индивидуальный, связанный с контекстом жизни конкретного человека смысл, который, в свою очередь, обнаруживается посредством чувств.

**Мобилизационная функция** чувств проявляется в психосоматической готовности человека действовать определенным образом. Чувства во многом определяют общий энергетический уровень деятельности человека, поскольку могут влиять на изменение химического состава крови. Этот процесс описан в работах В.М.Бехтерева, Э.Берна и др. А.Р.Лурия исследовал при помощи электрофизиологических методик основные функциональные блоки головного мозга, участие которых необходимо для осуществления любого вида психической деятельности, среди них он выделил, в частности, блок, обеспечивающий регуляцию тонуса или бодрствования, функционирование которого непосредственно обуславливается эмоциональными состояниями человека (Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. - М., 1973).

Под влиянием чувств работает гипофиз, передавая соответствующую информацию различным

железам внутренней секреции. Железы внутренней секреции, в свою очередь, вырабатывают определенные ферменты, которые быстро поступают в кровь и обеспечивают физиологическую готовность к тому или иному действию. Так, например, при возникновении страха железы вырабатывают адреналин, который придает значительную скорость в случае бегства. При явном интересе человека к тем или иным событиям - эндогенные эндорфины, которые достаточно долго поддерживают активность деятельности и устойчивость внимания. Переживание радости, счастья способствует образованию ферментов, которые дают ощущение некоторой эйфории, удовольствия и поддерживают энергию, а следствие депрессивных чувств - появление ферментов, близких по своему химическому составу к ядам, что резко снижает общий энергетический фон деятельности и нередко приводит к заболеваниям (В.М.Бехтерев, Э.Берн, М.Е.Литвак). Таким образом, чувства не только определяют отношения, но также влияют и на здоровье человека.

**Интегративно-защитная и предупреждающая** функции обеспечивают выбор направления деятельности, ориентировку в ситуациях и отношениях. Данные функции чувств развивались на филогенетическом уровне становления человека как особого вида биологического и социального организма, способного реагировать не только на непосредственные обстоятельства жизни, но также и на опосредованные стимулы, связанные с определенными знаковыми системами.

Таким образом, социальные функции чувств можно рассматривать как уникальный саморазвивающийся механизм приспособления людей друг к другу в процессе социальных отношений. Данный механизм развивается не только в процессе филогенеза, но и онтогенеза. И у каждого человека имеет свою специфику.

Все люди чувствуют. Но все чувствуют по-разному. В одной и той же ситуации один человек почувствует горе, другой страх, третий тревогу. Особенности субъективного чувствования определяются индивидуальными характеристиками человека, его социальным опытом и теми типичными эмоциональными проявлениями родителей, которые он наблюдал в своем детстве. Э.Берн отмечал, что примерно до десяти лет у ребенка формируется комплекс переживаний, которые будут *преобладать* в его жизни. *Излюбленное чувство* будет выступать как своеобразный пусковой сигнал переживаний в той или иной ситуации. При этом чувство может быть совершенно неадекватным ситуации. В то же время большинство людей склонны расценивать свои переживания как естественные, универсальные и неизбежные реакции на ситуацию. Многие люди, имеющие проблемы в межличностных отношениях и социальной адаптации, скорее всего обладают неадекватными стереотипами эмоционального реагирования, которые, в свою очередь, приводят к неверной интерпретации обстоятельств. В таких случаях нарушается позитивная реализация социальной функции чувств и становится необходимой психолого-педагогическая коррекция отношений.

Самая простая и обобщенная **типология чувств** выделяется по критериям положительных и отрицательных отношений и уровню осознанности. Таким образом, можно выделить *положительные, отрицательные, амбивалентные, осознаваемые и неосознаваемые* чувства. Положительные или конъюнктивные чувства сближают людей, отрицательные или дизъюнктивные разъединяют; амбивалентные представляют собой противоречивые отношения, при которых к одному и тому же человеку испытывают как положительные, так и отрицательные чувства в зависимости от особенностей личности и характера человека.

Не все межличностные отношения сопровождаются чувствами. Человек может и не испытывать никаких чувств по отношению к другому, т.е. быть равнодушным. Отсутствие чувств, так называемое безэмоциональное состояние, это тоже характеристика контекста отношений. А.Б.Добрович выделял равнодушие как свойство эмоциональной сферы человека, возникающее в ситуации взаимодействия. Равнодушие в отношении к другому человеку трактуется как неблагоприятный фактор, если взаимодействие длительное. В то же время субъект каждый день вступает в общение с людьми, к которым он, скорее всего, не может испытывать никаких чувств (кассиры, продавцы, водители общественного транспорта и т.д.). В таких случаях равнодушие или безэмоциональное состояние является вполне нормативным.

Что касается осознаваемых и неосознаваемых чувств, то они определяются не только личностью человека, но также и социальным контролем. По отношению к одному и тому же человеку индивид может испытывать одни чувства на осознаваемом уровне и совершенно другие на неосознаваемом. Если чувства вступают в противоречие с общественными нормами, то человек часто не осознает их, поскольку нормы, санкции и экспектации социального контроля интериоризируются в процессе воспитания, развития и социализации. Проблема некоторых людей заключается в том, что они не

совсем понимают, какие именно чувства испытывают в той или иной ситуации, если на осознаваемом и неосознаваемом уровне чувства не совпадают.

Наиболее часто амбивалентные чувства возникают как по отношению к себе, так и по отношению к другому человеку. Они также связаны и с противоречием между устойчивыми чувствами и ситуативными эмоциями. Вполне понятно, что человек, испытывающий амбивалентные чувства, затрудняется в принятии решений и определении своего поведения по отношению к другому человеку. В то же время следует иметь в виду, что чем амбивалентнее чувство, тем большей устойчивостью и глубиной оно обладает.

В педагогике можно встретить деление чувств на *эстетические, практические* и *интеллектуальные*, в зависимости от объекта направленности человеческого внимания.

Чувства рассматриваются как уникальное явление, связанное с развитием человека в процессе филогенеза и онтогенеза. **Филогенетическое развитие чувств** человека как уникального живого и социального существа прошло четыре стадии развития: *протоплизматическая* (досознательная) стадия, на которой чувства выражались лишь в изменениях раздражимости тканей; *стадия потребностей*, в процессе которой появляются первые признаки переживания удовольствия - неудовольствия; *стадия примитивных эмоций*, к которым относятся эмоции органического характера: боль, гнев, половое чувство; *стадия абстрактных чувств* - моральных, интеллектуальных, этических, эстетических (Т.Рибо). На последней стадии человек создает различные знаковые системы, которые имеют личностные и социальные смыслы.

**Онтогенетическое развитие чувств** включает в себя также четыре стадии. *Первая стадия* (наблюдается у новорожденных) характеризуется преобладанием инстинктов и прежде всего инстинкта самосохранения (включая пищевой). *Вторая стадия* (до 3-4 лет) - органического чувствования. Ее основой является связь нестойких образных представлений с переживаниями ребенка: удовлетворения - неудовлетворения, приятного - неприятного и т.д. *Третья стадия* (с 3-4 лет до 12-14 лет) связана с развитием так называемых эпикритических эмоций, т.е., с одной стороны, преобладают связи развивающихся эмоций с органическими потребностями (примерно до 10-12 лет); с другой - чувства и эмоции приобретают самостоятельное психическое выражение. В эмоциональных реакциях начинает преобладать социальная коррекция органических потребностей и влечений. На *четвертой стадии* формируются высшие человеческие эмоции, полное развитие которых достигается к 20-22 годам. К этому периоду чувства становятся подвластными рассудку, они могут корригироваться интеллектуальной деятельностью. В этот же период уже возможно подавление внешних проявлений эмоций, мимических реакций и выразительных движений (Н.М.Жариков, Л.Г.Урсова, Д.Ф.Хритинин).

Несмотря на различие конвенциональных норм и социального контроля, люди во все времена испытывали схожие чувства, и в этом их социальная уникальность. Именно поэтому нам понятны переживания героев различных литературных произведений, хотя формы проявления чувств могут быть различными.

Переживания требуют больших энергетических затрат и поэтому некоторым людям свойственно негативное отношение к ним. Они воспринимают их как фактор, мешающий деятельности, особенно если эти чувства отрицательные. Между тем чувства - своеобразная личностная система приспособления людей друг к другу и окружающему миру. Поэтому переживание выступает одновременно и как человеческая проблема и как фактор социальной адаптации. **Переживание как фактор социальной адаптации** рассматривается крайне редко в социальной психологии. Многие психологи связывают адаптацию человека к социальным условиям только с интеллектом и волей.

Нормальный человек стремится избежать негативных переживаний при взаимодействии с другими людьми. Сама природа позаботилась о том, чтобы помочь ему освободиться от чрезмерных негативных чувств. Так, *механизмы психологической защиты* действуют на подсознательном уровне и представляют собой систему регуляции и стабилизации личности, направленную на устранение негативных переживаний. Нормативный уровень психологической защиты есть у каждого человека. Однако существуют индивиды, у которых действие психологической защиты является чрезмерным и отрицательно влияет на качество жизни в целом. Это именно те люди, которые имеют дезадаптивные переживания, т.е. переживания, не обеспечивающие социальную адаптацию индивиду, а напротив, разрушающие ее.

Следует иметь в виду, что адекватное *переживание* - это уже *социальная адаптация*. Каждый человек может попасть в критическую ситуацию, связанную с конфликтом, кризисом, фрустрацией или стрессом. Но чтобы адаптироваться к неблагоприятным событиям, надо переживать их. Люди, которые

боятся собственных переживаний, нередко избегают их, принимая алкоголь или уходя в другие виды аддикции. Или они скрывают чувства, стараясь в любом случае не отреагировать свои эмоции. На самом деле неотрагированные эмоции опасны для самого человека, поскольку со временем они могут провоцировать соматические заболевания, такие как язва желудка или сердечные заболевания.

Нормальный человек, столкнувшись, например, с потерей близкого человека, скорее всего будет переживать горе, и это переживание станет единственной адекватной реакцией в данной ситуации. Более того, отсутствие такой нормальной реакции свидетельствует о нарушении эмоционального баланса. Оно грозит появлением *чувства потери чувства* (мучительного бесчувствия), когда человек утрачивает способность реагировать на происходящие события. Это серьезное эмоциональное расстройство, характеризующее неспособность индивида принять и пережить реальную ситуацию. Так, например, одна из героинь романа Л.Н.Толстого «Война и мир» - княгиня Ростова (мать Наташи) не могла пережить смерть убитого на войне младшего сына Пети. Оставаясь вполне нормальным человеком, она, тем не менее, весьма неадекватно реагировала на все, что касалось ее младшего сына, и говорила о нем так, как если бы он был жив. Она отлично знала, что он убит, но не могла этого принять, поскольку переживание было выше ее сил. Она так и не адаптировалась к данной ситуации.

Кроме чрезмерного действия психологических защит выделяют некоторые *специфические нарушения при переживании человеком тех или иных событий* и отношений: эмоциональное застревание и эксплозивность. *Эмоциональное застревание* представляет собой состояние, при котором возникшая аффективная реакция фиксируется на длительное время и оказывает влияние на мысли и поведение. Например, пережитая обида надолго «застревает» у злопамятного человека. *Эксплозивность* - повышенная возбудимость, склонность к бурным проявлениям аффекта, неадекватная по силе реакция. Яркие эмоциональные проявления можно наблюдать у таких людей даже по незначительному поводу. Таким образом, чрезмерные психологические защиты, утрата способности чувствовать в критических ситуациях, эмоциональное застревание и эксплозивность представляют собой наиболее распространенные виды нарушения переживания.

Но какое же переживание может быть рассмотрено как адаптивное? Ответ на этот вопрос дал в свое время отечественный психолог Ф.Е.Василюк, исследовав различные типы переживаний человека. Он определил *переживания человека как процесс преодоления критических ситуаций*, изучая данное явление в новом аспекте. Ф.Е.Василюк вышел за пределы понимания переживания только как субъективного отношения к событию. Рассматривая переживание человека как внутреннюю интеллектуально-волевою работу по восстановлению душевного равновесия и утраченного смысла существования, он выделил четыре типа переживаний в зависимости от уровня интеллектуального развития личности и ее отношения к окружающему миру.

*Гедонистическое переживание* проявляется в том, что человек либо игнорирует, либо не осознает проблему, поддерживая иллюзию благополучия в собственных глазах. Вполне понятно, что не решая проблемы или внутренне искажая значение того или иного события, субъект не приобретает необходимого духовного опыта постижения смысла некоторых явлений. Он как бы приостанавливает собственное личностное развитие. За гедонистическим переживанием лежит страх несостоятельности и страх преодоления самого себя. Человек делает шаг назад вместо того, чтобы сделать шаг вперед. А.Маслоу полагал, что страх переживания связан с недостатком бескорыстия, боязнью человека показать свою слабость и сомнением, возникшим на основе комплекса неполноценности. Люди, у которых преобладает гедонистический тип переживания, имеют большое количество защитных реакций, они нередко имеют гипертимный склад характера, отличительной чертой которого является поверхностность переживаний при относительно высоком жизненном тоне. Такие люди не допускают глубоких переживаний и игнорируют их познавательную функцию. Конечно, никогда не следует усиливать переживание, но его нельзя делать и более слабым. Оно должно быть адекватным и адаптивным. Хотя далеко не всякое адекватное переживание является адаптивным.

*Реалистическое переживание* представляет собой именно адекватный тип переживаний человека. Оно подчиняется принципу реальности, в основе которого лежит механизм терпения. Человек принимает и понимает ситуацию, приспособливает свои потребности к новым условиям, но вновь и вновь попадает в похожие ситуации. Он ничего не меняет в себе, а только все время приспособливается к новым условиям жизни. Большинство людей с преобладающим реалистическим переживанием склонны к конформному, пассивному типу поведения. Условия приспособления диктуются извне и не связаны с личностным ростом индивида.

*Ценностное переживание* можно рассматривать не только как тип переживания, но и как его более

высокий, адаптивный уровень, когда личность осознает смысл утраты или критическую ситуацию, переживает ее, но не принимает пассивно. Напротив, человек стремится понять и осознать невозможность прежних жизненных отношений в изменившейся ситуации и строит новое содержание жизни. Потерявшая ребенка мать, пережив смерть самого дорогого ей человека, может родить или усыновить другого ребенка, вдова продолжает дело мужа и т.д. Такое переживание требует более высокого уровня личностного развития, веры в свои силы, мудрости.

*Творческое переживание* рассматривается Василюком как наиболее адаптивное. Это переживание сложившейся волевой личности, способной даже в самой сложной ситуации найти выход. Более того, при творческом переживании человек не только созидает новое качество жизни, но и поднимается на более высокий уровень собственного личностного развития. Знаменитый врач, психолог и психотерапевт, Виктор Франкл, попав во время Второй мировой войны в концентрационный лагерь, не только смог выжить и помогать заключенным, но также понять некоторые уникальные духовные механизмы жизнедеятельности человека, которые действуют в чрезвычайных и неблагоприятных условиях. Оставаясь заключенным, он создал особый метод психотерапии (логотерапию), который и в наше время не потерял своей актуальности. Более того, ему удалось разработать основы новой теории, связанной со значением постижения смысла жизни, особенно в критических ситуациях. Биография А.И.Солженицина также может служить примером социальной адаптированности творческого переживания.

Наблюдая за ребенком в процессе воспитания и социализации, можно сделать вывод о типе доминирующих переживаний. И хотя в различных критических ситуациях индивид проявляет различные чувства, тот или иной тип переживаний обычно преобладает. Изменение доминирующего типа переживания является обычно следствием изменения всего образа жизни и некоторых личностных качеств человека.

Модификация переживаний человека может быть связана и с катарсисом - эмоциональным потрясением, который он испытывает в критической ситуации. Понятие *катарсис* пришло в психологию из древнегреческой философии, где оно обозначало сущность эстетического переживания и очищение духа при помощи страха и сострадания. Термин был введен Аристотелем для обозначения душевной разрядки, испытываемой зрителями в процессе сопереживания во время просмотра трагедии. Современная психология использует данное понятие для обозначения эмоционального потрясения, которое приводит к модификации чувств. Л.С.Выготский считал, что мучительные и неприятные аффекты подвергаются некоторому уничтожению, переходя в противоположные и вызывая сложное превращение чувств. Е.В.Руденский смотрит на проблему еще более конкретно, отмечая, что в последние годы катарсис понимается в психологии как *эмоциональная трансформация* - превращение отрицательных эмоций в положительные. Катарсис необходим в ситуации, когда отрицательные переживания долго накапливаются в человеке и не имеют социального выхода (о соматическом выходе отрицательных эмоций мы уже упоминали). Однако только психотерапевтические аспекты деятельности психолога и педагога при высоком уровне их профессионализма могут обеспечить позитивный результат.

Таким образом, чувства человека являются уникальной основой всех его отношений к себе, другим людям и окружающему миру. Именно чувства определяют межличностные отношения в социальной группе.

Вполне понятно, что в любой социальной группе, существующей относительно продолжительный период времени, можно наблюдать те или иные эмоциональные предпочтения субъектов по отношению друг к другу. Американский психолог Джекоб Морено, рассматривая совокупность эмоциональных предпочтений членов группы, разработал всемирно известную теорию социометрии. *Социометрия* - это и психологическая теория общения и внутригрупповых отношений, и одновременно метод, применяемый для оценки межличностных отношений. Морено полагал, что психологическая комфортность и психическое здоровье человека зависят от его положения в неформальной структуре отношений в малой группе. Если человека окружают люди, испытывающие к нему симпатии, то ему будет легче преодолевать жизненные трудности. Более того, недостаток симпатий уже порождает жизненные трудности. Он считал также необходимым определить положение индивида в структуре неформальных отношений, чтобы понять его проблемы.

**Социометрическая структура группы** представляет собой совокупность соподчиненных позиций членов группы в системе межличностных отношений. В целом, социометрическая структура определяется анализом важнейших социометрических характеристик группы: социометрического

статуса ее членов, взаимности эмоциональных предпочтений, наличия устойчивых групп межличностного предпочтения, характера отвержений в группе. Система межличностных отношений включает в себя совокупность симпатий и антипатий, предпочтений и отвержений всех членов группы.

Каждый индивид в группе имеет свой *социометрический статус*, который может быть определен при анализе суммы предпочтений и отвержений, получаемых от других членов. Социометрический статус может быть более высоким или низким в зависимости от того, какие чувства испытывают другие члены группы по отношению к данному субъекту - положительные или отрицательные. Совокупность всех статусов, в свою очередь, задает статусную иерархию в группе.

Самыми высокостатусными являются так называемые *социометрические звезды* - члены группы, имеющие максимальное количество положительных выборов при небольшом количестве отрицательных выборов. Это люди, к которым обращены симпатии большинства или, по крайней мере, многих членов группы. Далее идут *высокостатусные, среднестатусные и низкостатусные* члены группы, определяемые по числу положительных выборов и не имеющие большого числа отрицательных выборов. Есть группы, в которых нет социометрических звезд, а есть только высоко-, средне-, низкостатусные.

На более низкой ступени межгрупповых отношений находятся *изолированные* - субъекты, у которых отсутствуют любые выборы, как положительные, так и отрицательные. Позиция изолированного человека в группе - одна из наиболее неблагоприятных, поскольку свидетельствует о том, что к данному индивиду другие члены группы совершенно равнодушны. Далее идут *отверженные* - такие члены группы, которые имеют большое количество отрицательных выборов и малое количество предпочтений. На последней ступени иерархической лестницы социальных предпочтений находятся *пренебрегаемые* или *изгой* - члены группы, не имеющие ни одного положительного выбора при наличии отрицательных.

Весьма часто позицию социометрической звезды рассматривают как позицию лидера. Это не совсем верно, поскольку лидерство связано с вмешательством в процесс действия, а социометрический статус определяется чувствами, которые участники взаимодействия испытывают по отношению друг к другу. В то же время можно встретить субъектов, являющихся одновременно и социометрическими звездами и лидерами, но такое сочетание является крайне редким. Человек часто утрачивает симпатии окружающих, становясь лидером. Социометрическая звезда вызывает доброе отношение прежде всего потому, что другие люди чувствуют себя психологически комфортно в присутствии данной личности. Что касается лидера, то его социально-психологическая функция - вести за собой как человеку, наиболее знающему дело и понимающему ситуацию. Лидер может вызывать такие негативные чувства как зависть или ревность. Социометрическая звезда, как правило, подобных чувств не вызывает.

В романе Л.Н.Толстого «Анна Каренина» в качестве социометрической звезды выступает скорее всего Степан Аркадьич Облонский (Стива). Вот как описывает Толстой отношение к нему *всех* знавших его людей: «Степана Аркадьича не только любили все знавшие его за его добрый, веселый нрав и несомненную честность, но в нем, в его красивой, светлой наружности, блестящих глазах, черных бровях, волосах, белизне и румянце лица, было что-то, физически действовавшее дружелюбно и весело на людей, встречавшихся с ним. "Ага! Стива! Облонский! Вот и он!" - почти всегда с радостною улыбкою говорили, встречаясь с ним. Если и случалось иногда, что после разговора с ним оказывалось, что ничего особенно радостного не случилось, - на другой день, на третий опять точно так же все радовались при встрече с ним» (Толстой Л.Н. Собр. соч.: В 22 т. - М., 1981. - Т. 8. - С. 22). Характеризуя всеобщую популярность одного из своих героев, писатель видит три, с его точки зрения, наиболее важные причины такого единодушного отношения к Стиве, состоящего: «...во-первых, в чрезвычайной снисходительности к людям, основанной в нем на сознании своих недостатков; во-вторых, в совершенной либеральности, не той, про которую он вычитал в газетах, но той, что у него была в крови и с которою он совершенно равно и одинаково относился ко всем людям, какого бы состояния и звания они ни были, и, в третьих, - главное - в совершенном равнодушии к тому делу, которым он занимался, вследствие чего он никогда не увлекался и не делал ошибок» (Там же). На равнодушие к делу Толстой смотрит как на главную причину спокойствия, доброжелательности и популярности своего героя. Стива не вызывал негативных чувств у окружающих не только потому, что он был приятной наружности и толерантно относился к людям, но и потому, что не шел против общественного мнения и даже в своих проступках не выходил за рамки социального контроля, как это сделал Вронский, которого в определенном смысле можно рассматривать как лидера светской жизни общества. Социометрическая звезда остается в своей позиции *только в условиях нормативности социального контроля*.

Эпатирующее поведение отталкивает окружающих и вынуждает их относиться к человеку настороженно, что не может сопровождаться таким чувством, как симпатия.

Проблема совмещения в одном лице лидера и социометрической звезды является крайне острой как для самого человека, так и для группы в целом. Иногда, в критических социальных ситуациях это может провоцировать некоторые тенденции фанатического поведения членов группы, что ведет к крайне неблагоприятным социальным и личностным результатам. Не очень удачные попытки такого совмещения мы можем наблюдать в деятельности современных политиков, бизнесменов или профессионалов любого уровня. В обычной семье роли могут распределяться следующим образом: отец - лидер, мать - социометрическая звезда.

Высокостатусные, среднестатусные и низкостатусные члены группы составляют обычно ее большинство. Группы и общества, имеющие тройную социометрическую структуру, рассматриваются как нормативные. Группу можно разделить на три подгруппы почти по любому критерию. Так, школьный класс, рассматриваемый по критерию успеваемости, делится на «сильных», «средних» и «слабых» учеников. То же самое можно сказать и о профессиональной группе по критерию отношения к работе и уровню профессионализма. Общество с точки зрения социальной стратификации делится на три большие социальные группы: элиту, средний класс, низший класс. В межличностных отношениях происходит то же основное тройное деление. К кому-то люди относятся лучше, к кому-то хуже. Но здесь низкий статус не всегда означает неблагоприятное положение в группе. Для более глубокого анализа положения человека в группе необходимо учитывать не только статус, но и другие характеристики социометрической структуры, о чем будет сказано ниже. Однако стоит заметить, что изолированные, отверженные и пренебрегаемые члены группы, безусловно, входят в группу риска по критериям межличностных отношений.

Следует обратить особое внимание на позицию изолированного человека. Во многих случаях она оказывается более неблагоприятной, чем позиция отверженного или даже пренебрегаемого. К. Левин доказал, что *негативное отношение к человеку в группе является более благоприятным социальным фактором, чем отсутствие всякого отношения*, поскольку отрицательный стимул лучше, чем его отсутствие. Иногда переход человека из позиции пренебрегаемого в позицию изолированного является большим наказанием. Хорошо известен феномен влияния бойкота - прекращения отношений с человеком, отсутствия реагирования на его слова и поступки и проявлений различных чувств по отношению к нему. При бойкоте человек оказывается не в позиции пренебрегаемого, к которому направлены негативные чувства окружающих, а в позиции изолированного, к которому окружающие совершенно равнодушны. Здесь показательным примером может служить ситуация, описанная А.С. Макаренко в его «Педагогической поэме». Один из вновь прибывших в колонию воспитанников, некто Ужиков, вызывал резко негативное отношение со стороны других колонистов. Это неприятие было обусловлено поведением, манерами и привычками Ужикова - неопрятного, опустившегося мальчика, который воровал по ночам вещи у колонистов, ничего не делал и демонстрировал явно социопатиче-ское поведение. Некоторое время он находился в колонии в качестве ее пренебрегаемого члена. Но это все равно было какое-то отношение, которое воспринималось Ужиковым как привычный стимул. Ни педагоги, ни коллектив не могли повлиять на него до тех пор, пока не объявили ему бойкот, т.е. перевели из позиции пренебрегаемого в позицию изолированного. Это привело к поразительному по эффективности положительному результату - Ужиков вынужден был *пережить* и *осмыслить* свое отношение к себе и другим людям, и в конечном счете изменить свое поведение.

Изменение социометрического статуса члена группы является важной проблемой для педагога или руководителя. Дело в том, что статус человека часто представляет собой относительно устойчивую величину, т.е. переходя из одной группы в другую, человек переносит и свой статус. Однако с точки зрения развития личности *неизменность социометрического статуса рассматривается как фактор риска*, даже если это статус социометрической звезды. Необходимость изменения социометрического статуса диктуется потребностями человека вырабатывать гибкие стратегии поведения для социальной адаптации в различных условиях жизни. Поэтому целесообразно пройти через различные статусы в разных группах. Сложность проблемы заключается также и в том, что люди по-разному воспринимают и относятся к своему статусу. Большинство имеет представление о том, какой статус они занимают в первичной группе. Среднестатусные члены группы, как правило, воспринимают свое положение адекватно. Но крайние статусные категории вследствие действия психологических защит часто воспринимают отношения других людей к себе неадекватно. Чаще всего именно социометрические звезды и пренебрегаемые члены группы не осознают своего положения в системе межличностных

отношений в группе.

Относительная устойчивость социометрического статуса определяется многими факторами, среди которых выделяют следующие: внешний вид (физическая привлекательность, ведущая модальность мимики, оформление облика, невербальный язык); успехи в ведущей деятельности; некоторые свойства характера и темперамента (толерантность, общительность, благорасположение, низкая тревожность, стабильность нервной системы и др.); соответствие ценностей индивида ценностям группы, членом которой он является; положение в других социальных группах. Чтобы изменить статус человека в группе, иногда достаточно только поработать с тем или иным фактором статуса.

Знание социометрического статуса не дает полной информации о положении человека в системе межличностных отношений. Необходимо знать, является ли выбор субъекта взаимным. *Взаимность эмоциональных предпочтений* членов группы выступает важной качественной характеристикой самой группы. Даже социометрическая звезда будет чувствовать себя неблагополучно, если ее выбор не имеет взаимности. И наоборот, пренебрегаемый член группы может чувствовать себя вполне благополучно, если его выбор оказался взаимным. Чем больше взаимных выборов имеет член группы, тем более стабильным и благоприятным является его положение в системе межличностных отношений.

Группы значительно различаются между собой по взаимности выбора их членов. Если в группе мало взаимных выборов, то можно сделать вывод о неблагополучии ее интегральных психологических характеристик. В такой группе будет слабая согласованность действий и эмоциональная неудовлетворенность ее членов своими межличностными отношениями.

Анализ характера межличностных отношений в группе позволяет выяснить, существуют ли *устойчивые микрогруппы межличностного предпочтения* и каковы особенности отношений между ними? Любая малая группа, как правило, делится на микрогруппы, и чем больше малая группа, тем большее количество микрогрупп в ней существует. Каждая микрогруппа имеет свою социометрическую структуру. Если микрогруппы достаточно устойчивы, то взаимоотношения между ними определяют интегральные психологические характеристики всей малой группы в целом. Как правило, микрогруппа представляет собой компанию друзей, имеющих общие интересы и проводящих совместно досуг. Иногда объединение людей в микрогруппы может быть вызвано другими причинами, например, принадлежностью к определенному социальному слою и т.д.

Выявление специфической *системы отвержений в группе* необходимо для понимания социальных шаблонов ее действий в ситуации конфликта. Отвержения в группе могут распределяться по-разному. Чаще всего встречаются *три типа отвержений*. Первый вариант - относительно нормативный, свидетельствующий о благополучии отношений в целом, когда отвержения ярко не выражены, нет лиц, получивших большое количество отрицательных выборов, и все существующие отвержения распределены относительно равномерно в группе. При этом нет таких субъектов, у которых отвержения преобладали бы над предпочтениями. Второй вариант - поляризация отвержений, при которой выделяют две основные микрогруппы, отвергающие друг друга. Такая ситуация часто складывается в школе, в подростковых классах, когда происходит процесс полоролевой идентификации у молодых людей. В этот период группа делится на две подгруппы по половому признаку. Мальчики выбирают мальчиков, девочки - девочек. Третий вариант - наиболее неблагоприятный для группы, когда отверженным является только один, выступающий в качестве ответчика за все недоразумения, так называемый козел отпущения. Вполне понятно, что при такой системе отвержения в группе не существует позитивных способов решения проблем, если, конечно, не брать во внимание некоторых исключительных ситуаций. Иногда в группе негативное отношение к одному человеку со стороны большинства может быть вполне оправданно, как в вышеприведенном примере с Ужнковым. Однако такие случаи рассматриваются как исключительные и, конечно, являются ситуативными. Если же группа выбирает «козла отпущения» *всегда*, то можно сделать вывод о неблагоприятном характере межличностных отношений в ней. В данном случае, даже если отвергаемый покинет группу, будет найден новый «крайний» на соответствующую роль.

Групповые привычки в системе межличностных отношений формируются точно так же, как и любые другие групповые ритуалы поведения. Не следует забывать, что привычка относится к форме социального контроля и направляет поведение конкретных индивидов и группы в целом.

Итак, важнейшими характеристиками системы внутригрупповых предпочтений выступают: социометрический статус, взаимность выбора, наличие устойчивых групп межличностных предпочтений и система отвержений. Несмотря на равную значимость всех характеристик, особое внимание уделяется статусу субъекта. Это обусловлено тем, что, во-первых, статус имеет

относительную социальную устойчивость и субъект часто переносит его из одной группы в другую. Во-вторых, именно динамика статусной иерархии ведет за собой и соответствующие изменения в системе отвержений и отношениях между микрогруппами. Кроме того, понимание человеком своего статуса в системе межличностных отношений оказывает существенное влияние на самооценку личности. При соответствующей подготовке каждый учитель имеет возможность изменить социометрический статус ученика. В целом, **педагогические возможности изменения социометрического статуса ученика** несколько ограничены тем, что учитель занимает позицию руководителя и находится вне группы. Однако если он работает с активным меньшинством и учитывает межличностное влияние в процессе деятельности и общения, то вполне можно стать инициатором такого изменения.

Для того чтобы повысить социометрический статус ученика, необходимо *предоставить ему возможности для проявления и реализации своих способностей*. В настоящее время школа нацелена прежде всего на *интеллектуальные и социальные способности*. Наиболее успешные в учебной деятельности и общественной работе учащиеся без труда приобретают уверенность в своих силах, привлекающую к ним внимание, интерес и симпатии одноклассников. Что касается *экспрессивных, инструментальных и физических способностей*, то они явно недооценены в современной системе образования. Учащимся, обладающим данными способностями, довольно трудно реализовать себя. Поэтому при попытке изменения статуса ученика учитель должен организовывать различные виды деятельности, чтобы молодые люди имели возможность проявить свои способности перед сверстниками.

Среди педагогов и психологов хорошо известен прием, который называется «ответ от звезды». Суть его заключается в том, что высокостатусному члену группы *поручается какое-то дело совместно с низкостатусным*. В данном случае важно *продумать мотивировку* сотрудничества, чтобы оно воспринималось ребятами как необходимое для решения соответствующей задачи. При успешном взаимодействии популярность высокостатусного члена группы частично передается низкостатусному и отношение окружающих становится более благожелательным.

Своевременное информирование учащихся об успехах их одноклассника в каких-либо других группах также позволяет повысить его статус. Поэтому учителю необходимо знать о внешкольной деятельности учащихся и использовать данную информацию для улучшения межличностных отношений в классе. Если, несмотря на педагогические усилия, статус ребенка остается низким, необходимо провести системный психологический анализ причин отверженности или изолированности. Следует понять, в чем причина, и попытаться работать с ней. Например, причиной низкого статуса может быть неумение общаться со сверстниками или даже неопрятный внешний вид. Профессионализм, внимание и деликатность учителя при известной заинтересованности в решении проблемы обеспечат эффективность применения того или иного метода.

Проявляя заботу о социально-психологическом состоянии класса, учитель должен помнить о том, что неизменность социометрического статуса ученика может негативно влиять как на общее состояние группы, так и на конкретного человека. Поэтому необходимо планировать некоторую динамику социометрических отношений, позволяющую каждому члену группы побывать на разных уровнях социометрической структуры и, соответственно, учиться вырабатывать различные стратегии поведения в социальной жизни. Совокупность межличностных отношений человека в различных социальных группах с близкими и не очень близкими людьми представляет собой уникальную социальную систему, центром которой является сам человек, его потребности и мотивы, доминирующие индивидуальные особенности, социальные качества, цели и типичные шаблоны поведения.

### Вопросы по теме

Каким образом чувства человека регулируют межличностные отношения? Регулируют ли межличностные отношения эмоции? Поясните свой ответ. Что еще определяет регуляцию межличностных отношений?

Подумайте, какие факторы могут негативно влиять на онтогенетическое развитие чувств человека?

Как вы думаете, по каким поведенческим признакам можно определить тип переживаний человека на уровне наблюдения?

Каким образом изменение социометрической позиции человека в группе может влиять на его социальную адаптацию?

Чем позиция социометрической звезды отличается от позиции лидера?

Почему индивид может иметь различные социометрические статусы в различных группах? Почему индивид может иметь один и тот же социометрический статус в различных группах?

Каковы основные характеристики социометрической структуры группы? Как можно оценить уровень благополучия социально-психологических отношений в группе, исходя из анализа особенностей ее основных характеристик?

### **Задания для самостоятельной работы**

Проведите развернутое социометрическое исследование школьного класса. Проанализируйте результаты. Составьте специальные социально-психологические и методические рекомендации для учителя по улучшению социометрической структуры группы и изменению социометрического статуса некоторых учеников класса.

Подготовьте памятку для учителя, включающую в себя этические правила использования социометрической методики в педагогической деятельности. Подумайте, какие негативные социально-психологические явления могут возникнуть в классе (или любой другой группе) при нарушении этики проведения социометрического исследования?

### **Литература**

*Берн Э.* Введение в психиатрию СПб., 1991.

*Бехтерев В. М.* Железы внутренней секреции // Будущее психиатрии. - СПб., 1997.

*Бехтерев В.М.* Объективная психология. - М., 1991.

*Битянова М. Р.* Социальная психология. - М., 1994.

*Битянова М. Р.* Социометрический метод в школьной практике // Школьный психолог. - 1999. - № 5.

*Васильюк Ф.Е.* Психология переживания. - М., 1984.

*Выготский Л. С.* Психология искусства. - М, 1968.

*Коломинский Я. Л.* Психология личных взаимоотношений в детском коллективе. - Минск, 1969.

*Литвак М.Е.* Если хочешь быть счастливым. - Ростов н/Д, 1995.

*Лутошкин А.* Эмоциональные потенциалы коллектива. - М, 1988.

*Маслоу А.* Самоактуализация // Психология личности: Тексты. - М., 1982.

*Морено Д.* Социометрия. Экспериментальный метод и наука об обществе. - М. 1958.

Методы социальной психологии / Под ред. Е.С.Кузьмина. - Л., 1977.

Рабочая книга социолога. - М., 1976.

*Реан А.А., Коломинский Я.Л.* Социальная педагогическая психология. - СПб., 1999.

*Руденский Е.В.* Социальная психология. - Новосибирск, 1996.

*Франкл В.* Человек в поисках смысла. - М., 1990.

## **ГЛАВА 11. ОБЩЕНИЕ**

Мистер Лэмл, искрометный с головы до ног, выдвигает на первый план своего друга Фледжби, заявляя, что тот умирает от желания представиться леди Типпинз. Фледжби представляют. Судя по выражению его лица, он хочет что-то сказать, судя по выражению его лица, он ничего не хочет сказать, судя по выражению его лица, он погружается в размышления, потом им овладевают сомнения и чувство внутреннего опустошения, он пятится, натываясь на Бруэра, описывает круг около Бутса и, окончательно ступив на заднем плане, проводит рукой сперва по левой, потом по правой щеке, как будто долгожданные бакенбарды могли вырасти там за последние пять минут.

Но Лэмл снова извлекает Фледжби на свет божий, не дав ему времени окончательно убедиться в бесплодии его физиономии. По-видимому, Фледжби чувствует себя совсем плохо, так как, если верить Лампу, он опять умирает. На сей раз Фледжби умирает от желания представиться Твемлоу.

Твемлоу протягивает ему руку. Он рад познакомиться. - Мы с вашей матушкой в родстве, сэр. - Да, кажется, - отвечает Фледжби, - но она была не в ладах со своей родней. - Вы сейчас живете в городе? - спрашивает Твемлоу. - Я всегда живу в городе, - говорит Фледжби. - Любите городскую жизнь? - говорит Твемлоу, - но Фледжби сразу укладывает его на обе лопатки, заявив обиженным тоном, что он не

любитель городской жизни. Пытаясь ослабить силу падения Твемлоу, Лэмл говорит: - Городская жизнь нравится далеко не всем. - Фледжби возражает, что это верно только по отношению к нему, и Твемлоу снова сбит с ног. - Новостей сегодня, кажется, нет? - спрашивает Твемлоу, с удивительным присутствием духа опять кидаясь в бой. - Фледжби ничего особенного не слышал. - Никаких новостей нет, - говорит Лэмл. - Совершенно никаких новостей, - добавляет Бутс. - Решительно никаких, - подхватывает Бруэр.

Этот номер программы, исполненный квartetом, почему-то поднимает общее настроение. Долг совершен - все оживляются. Теперь им легче перенести такое бедствие, как общение друг с другом...

Ч. Диккенс «Наш общий друг»

Понятие общения • Виды общения • Особенности общения в современном мире • Уровни общения • Диалогическое и монологическое общение • Функции общения • Критерии удовлетворенности общением. Педагогическое общение

Проблема общения традиционно находится в центре внимания отечественных социальных психологов в связи с ее значимостью во всех сферах жизнедеятельности человека и социальных групп. Человек без общения не может жить среди людей, развиваться и творить. Существование и развитие социальных групп также тесно связано с общением. В широком смысле общение представляет собой совокупность совершенно различных связей между людьми. Все это обуславливает актуальность изучения процессов общения. К тому же современная социально-экономическая ситуация в России усиливает внимание к вопросам общения и определяет новый взгляд на него как на фактор стабилизации предпринимательства, поскольку именно общение сопровождает большинство сервисных услуг по реализации любой продукции.

**Понятие общения**, как и любое понятие социальной психологии, разрабатывалось многими исследователями и имеет разнообразные трактовки. Общение привлекало также внимание социологов, педагогов и философов. На наш взгляд, наиболее объемно это понятие представила Л.П.Будева, которая интерпретирует общение как *процесс взаимосвязи и взаимодействия общественных субъектов* (личностей, групп), характеризующийся *обменом* деятельностью, информацией, опытом, способностями, умениями и навыками, а также результатами деятельности; как одно из необходимых и всеобщих условий формирования и развития общества и личности.

Данное понятие разработано на стыке философии, социологии и социальной психологии и носит наиболее общий характер. Оно нацелено на изучение любых взаимосвязей между различными общественными субъектами, к которым относятся люди, социальные группы, социальные слои, общества. На социальном уровне общение является необходимым условием для передачи социального опыта и культурного наследия от одного поколения другому. В типичной социальной ситуации общение определяет организацию совместной деятельности людей.

В более узком психологическом смысле общение понимается как *процесс и результат установления контактов между людьми или взаимодействие субъектов посредством различных знаковых систем*. В психологическом словаре под редакцией А.В.Петровского и М.Г. Ярошевского (М., 1990) общение рассматривается как сложный, многоплановый *процесс установления и развития контактов* между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание людьми друг друга. Данное определение интересно тем, что выделяет основное содержание общения, а именно: передачу информации, взаимодействие, познание людьми друг друга. Эти три характеристики содержания принято рассматривать как аспекты общения. Передача информации рассматривается как *коммуникативный аспект* общения; взаимодействие как *интерактивный аспект* общения; понимание и познание людьми друг друга как *перцептивный аспект* общения (Г.М.Андреева). Наиболее полно общение может быть изучено в единстве всех трех аспектов, однако при анализе феномена имеет смысл рассматривать каждый аспект отдельно. В следующих главах эти аспекты будут представлены более подробно. Иногда *коммуникация, перцепция и интеракция* (см. определения в следующих главах) изучаются в качестве основных функций общения.

Ключевыми словами в понимании сущности общения являются следующие: контакт, связь, взаимодействие, обмен, способ объединения. Наиболее точным словом для обозначения общения как социально-психологического феномена, на наш взгляд, является слово *контакт*, т.е. соприкосновение.

Контакт между людьми осуществляется посредством *языка и речи*. Речь является основным средством общения. Она может быть рассмотрена как объективация человеческого сознания посредством знаковой системы. Речь возникла в качестве одной из форм проявления возникающего сознания и прошла сложнейшие стадии развития на филогенетическом и онтогенетическом уровнях как одна из высших психических функций человека. Манера речи определяет мироощущение человека, его культуру. *Качество речи* зависит от гармонии содержания, отношения и воздействия. Содержание связано с информацией, отношение - с эмоциональным контекстом, который привносит в речь сам человек: воздействие определяется влиянием речи на другого или других. Допустим, нам необходимо оценить социально-психологическое качество речи говорящего. В этом случае необходимо выяснить, *насколько содержательной является его информация, интересуется ли она самого говорящего и влияет ли его сообщение на других людей*.

Речь осуществляется посредством языка - знаковой системы, которая кодирует информацию в том или ином виде. Язык столь социален по своей функциональной сущности, что профессионалы - лингвисты не однажды оказывались в рядах социальных психологов, начиная с момента возникновения социальной психологии как науки. Современное общество обладает множеством знаковых систем, хотя вполне очевидна тенденция к их некоторой интеграции, усилившаяся с развитием компьютерной связи. Важнейшим фактором речи являются *паралингвистические средства* передачи информации. К ним относятся: громкость речи, темп, особенности произнесения звуков, тембр голоса, жесты, мимика, позы и т.д. Совокупность паралингвистических средств, сопровождающих общение, определяет его контекст. Паралингвистические средства могут подтверждать смысл сказанного, либо, наоборот, опровергать его. Противоречие между сказанным и выраженным через паралингвистические средства следует рассматривать как фактор неполноценного общения.

Любой контакт предполагает обратную связь. Так, например, если два знакомых человека случайно встретились, то общение произошло, даже если они только поздоровались. Однако если один из них заметил другого, а тот его нет, то общение не состоялось, потому что не было контакта. Контакт может быть и на уровне только паралингвистических средств. Например, когда два незнакомых человека с интересом рассматривают друг друга.

Выделяют различные **виды общения**, которые чаще всего определяются по специфике обратной связи. Общение может быть непосредственным и опосредованным, межличностным и массовым. *Непосредственное общение* - это прямое естественное общение «лицом к лицу», когда субъекты взаимодействия находятся рядом и общаются посредством речи и паралингвистических средств. Непосредственное общение является наиболее полноценным видом взаимодействия, потому что индивиды получают максимальную информацию. Они видят человека, с которым разговаривают, могут правильно оценить не только содержание сказанного, но и отношение к нему говорящего. Если один человек стремится обмануть другого, то ему это не так просто сделать при непосредственном общении, когда он должен подтвердить свою информацию невербальными средствами. Допустим, что волнующийся человек стремится убедить другого, что он абсолютно спокоен. Однако его будут выдавать быстрый темп речи, взгляд, суетливые движения и все то, что можно назвать контекстом взаимодействия. При опосредованном общении субъекту значительно легче скрыть часть информации или передать ее искаженный вариант.

Непосредственное общение может быть *формальным и межличностным*. Оно может также осуществляться между двумя субъектами и одновременно между несколькими субъектами в группе. Однако непосредственное общение реально только для малой группы, т.е. такой, в которой все субъекты взаимодействия лично знают друг друга. В любом случае прямое непосредственное общение является двусторонним и характеризуется полной и оперативной обратной связью.

*Опосредованное или косвенное общение* происходит в ситуациях, когда индивиды отдалены друг от друга временем или расстоянием, например, если субъекты разговаривают по телефону или пишут письма друг другу. Опосредованное общение представляет собой неполный психологический контакт. Обратная связь здесь затруднена или отдалена. Вполне очевидно, что при таком взаимодействии человек не получает полной информации. Опосредованное общение, так же как и непосредственное, может осуществляться между двумя субъектами и в группе.

К особому виду общения относится *массовое общение*, определяющее социальные коммуникативные процессы. Массовое общение представляет собой множественные контакты незнакомых людей, а также коммуникацию, опосредованную различными видами массовой информации. Массовое общение может быть прямым и опосредованным. Прямое массовое общение происходит на различных митингах,

больших собраниях, демонстрациях, во всех больших социальных группах: толпе, публике, аудитории, массе. Многочисленные контакты в общественном транспорте также могут быть отнесены к непосредственному массовому общению.

Опосредованное массовое общение чаще всего носит односторонний характер и связано с массовой культурой и средствами массовой коммуникации. Почти каждый цивилизованный человек включен в поток мировой информации благодаря прессе, радио, телевидению, компьютерной связи. Поскольку многие средства массовой коммуникации передают информацию большому количеству людей, рассредоточенных на огромных территориях, в одно время, обратная связь весьма затруднена, но все же существует. У людей под влиянием содержания информации, передаваемой такими источниками, формируются мотивы, установки, которые в дальнейшем определяют их социальные поступки. Относительное социальное однообразие этих поступков образует тот социальный фон, на котором могут, в свою очередь, продуктивно или непродуктивно работать средства массовой коммуникации. Таким образом, мы видим, что обратная связь при массовом общении очень сложна и практически не существует в непосредственном виде.

Развитие общения в мире определяется развитием всех общественных процессов. Общение меняется не только из-за постоянного совершенствования технических средств связи между людьми, но также и из-за изменений некоторых социальных функций человека как индивида, личности и субъекта деятельности. **Особенности общения в современном мире** связаны и с ценностями, которые вносит в жизнь каждого человека социальный контроль, и с изменением образа жизни и его относительной стандартизацией в связи с развитием массовой культуры.

Если несколько веков назад преобладало непосредственное общение между людьми, то *последнее столетие сделало доминирующим массовое и опосредованное общение*. Что касается непосредственного взаимодействия, то следует отметить, что *увеличилось количество вынужденных контактов между людьми*. Особенно это заметно в больших городах, где сам образ жизни определяет неизбежность контактов совершенно незнакомых людей друг с другом. Поездка на работу в общественном транспорте, покупки товаров в магазине, просмотр спектаклей - все это способы времяпрепровождения, которые связаны с многочисленными контактами. Особенность таких контактов заключается в том, что, во-первых, они многочисленны; во-вторых, поверхностны. И то и другое не является критерием качественного общения.

В последние несколько десятков лет весьма популярны различные обучающие технологии общения. Люди все больше осознают, что многие их проблемы связаны с неумением общаться. Развитие цивилизации, определяющее постоянное совершенствование средств связи и многообразных каналов информации, приводит к *противоречию между формой, средствами общения и его содержанием, глубиной*. С одной стороны, человек без особого труда может установить контакт даже с теми субъектами, которые находятся вдали от него; с другой - совершенствование средств связи не обеспечивает качество и глубину общения. Существует такой феномен как одиночество в толпе - одиночество среди людей, особенно в крупных городах.

Многие средства массовой коммуникации создают иллюзию общения. Работа за компьютером или просмотр вечерних телевизионных программ способствуют развитию ощущения взаимодействия с другими. Так, например, социологи определили, что средний городской современный человек проводит у телевизора около 5 часов в день (!). Это весьма опасная тенденция, поскольку у субъекта, смотрящего интересную для него информационную программу, создается иллюзия присутствия другого человека и общения с ним. Но на самом деле никакого общения не происходит. Это *квазиобщение*, т.е. мнимое общение, воображаемое, кажущееся. Приставка *квази* (от лат. - quasi) употребляется перед словом для выражения сомнительности, мнимости обозначаемого явления. Если индивид систематически смотрит какую-либо передачу, у него создается иллюзия знакомства с ведущими, ощущение, что он их хорошо знает, хотя на самом деле он всего лишь имеет некоторое устойчивое представление о телевизионном образе (имидже) ведущих. *Увеличение доли квазиобщения* во взаимодействии человека с окружающим его миром - также одна из особенностей современного общения.

Вполне понятно, что поверхностные, неглубокие, принудительные контакты между людьми при их многообразии, увеличение доли квазиобщения, а также преобладание доминирующего массового и опосредованного общения снижает его качество повсеместно. Чем же может определяться качество общения? Во-первых, уровнем, на котором происходит взаимодействие; во-вторых, количеством потребностей, которые человек удовлетворяет в процессе общения с другими людьми; в-третьих, возможностями саморазвития личности.

Общение может происходить на разных уровнях. **Уровни общения** определяются, в свою очередь, общей культурой взаимодействующих субъектов, их индивидуальными и личностными характеристиками, особенностями ситуации, социальным контролем и многими другими факторами. Особенно влиятельными оказываются ценностные ориентации общающихся и их отношение друг к другу.

Самый примитивный уровень общения - **фатический** (от лат. fatuus - глупый). Он предполагает простой обмен репликами для поддержания разговора в условиях, когда общающиеся особенно не заинтересованы во взаимодействии, но вынуждены общаться. Такое общение носит некий характер автоматизма и ограниченности. Его примитивность заключается не в том, что реплики просты, а в том, что за ними нет глубокого смысла, содержания. Иногда это уровень обозначают как **конвенциональный** (конвенция - соглашение). Если слово фатический указывает на его простоту, то слово конвенциональный определяет его стандартизацию. Стандартизация общения, в свою очередь, происходит в таких социальных ситуациях, которые являются обычными, хорошо знакомыми индивидам и поэтому взаимодействие происходит на уровне простой привычки. Такое общение не требует никакого осмысления, не содержит в себе никаких позитивных или негативных моментов: оно не является источником активности человека. В то же время не следует его недооценивать. Фатическое общение необходимо в стандартизированных ситуациях. Если оно не адекватно ситуации, то человек может столкнуться с негативными социальными санкциями. Часто данный уровень общения определяется этикетными нормами социального слоя, представителем которого являются субъекты взаимодействия. Особенность данного уровня общения заключается также и в том, что субъект не получает никакой новой информации.

Следующий уровень общения - **информационный**. На этом уровне происходит обмен интересной для собеседников новой информацией, являющейся источником каких-либо видов активности человека (мыслительной, эмоциональной, поведенческой). Информационный уровень общения носит обычно стимулирующий характер и преобладает в условиях совместной деятельности или при встрече старых друзей. Следует отметить, что информационный уровень не связан только с содержанием разговора. Это может быть также информация паралингвистического, контекстного плана. В любом случае данный уровень способствует активному включению человека в процесс коммуникации. Часто уровни общения меняются в процессе одного разговора. Например, диалог начинается как информационный, но постепенно переходит к фатическому уровню или наоборот.

**Личностный** уровень общения характеризует такое взаимодействие, при котором субъекты способны к самому глубокому самораскрытию и постижению сущности другого человека, самого себя и окружающего мира. Данный уровень взаимодействия возникает в особых ситуациях и при определенных условиях, когда у человека появляется вдохновение, озарение, чувство любви, ощущение единения с миром, ощущение счастья и т.д. Это особые ситуации духовного подъема и развития личности, поэтому такой уровень может быть еще определен как **духовный**. Личностный уровень является глубоко нравственным: он снимает всякие ограничения при взаимодействии именно потому, что они становятся совершенно лишними. Личностный уровень общения во многом определяется тождественностью ценностных ориентации взаимодействующих субъектов и возможностями общающихся постигать сущность явлений окружающего мира посредством озарения (инсайта) в процессе взаимодействия.

Личностный или духовный уровень характеризует только такое общение, которое нацелено на активацию позитивного отношения самих субъектов взаимодействия к себе, другим людям и окружающему миру в целом. Поэтому личностный уровень является просоциальным уровнем, т.е. полезным для общества, ибо побочным эффектом такого общения выступает нравственное совершенствование людей. Что касается фатического и информационного уровней, то они могут иметь социально-положительный (просоциальный) и социально-отрицательный (антисоциальный) контекст. Так, фатический уровень может осуществляться при этикетных нормах (просоциальный) и вульгарных (антисоциальный). То же самое можно сказать и об информационном уровне. Следует также добавить, что информационный уровень бывает либо деловым, либо эмоциональным, либо эмоционально-деловым. При этом, каждый из трех подвидов данного уровня может быть как просоциальным, так и антисоциальным.

Уникальным феноменом социальности человека является его общение с самим собой. Но это общение носит особый индивидуальный характер. М.М.Бахтин, литературовед и философ, анализируя социально-психологический контекст некоторых художественных произведений Достоевского, отмечал

особый *тип общения* его литературных героев. Герой Достоевского, по Бахтину, представляет собой особую точку зрения на мир и самого себя. Эта точка зрения может измениться в любой момент. Общение с собой проявляется в функции самосознания: пока человек сознает себя, он способен к самоизменению. Причем диалог с самим собой происходит постоянно, поскольку подлинная жизнь личности совершается в точке несовпадения с самим собой. Человек есть всегда что-то не до конца определенное, незавершенное. Он всегда может изменить самого себя и никогда не может сказать себе, что процесс его развития завершен. Общение субъекта с самим собой является диалогическим, субъект-субъектным общением. Человек как бы выходит за пределы самого себя и смотрит на себя со стороны с точки зрения своего «идеального Я». При этом «реальное Я» и «идеальное Я» взаимодействуют на *равноправных* позициях. В этом равноправии реальности и идеальности Бахтин видел уникальную феноменологическую природу человека, которую так гениально сумел описать Достоевский.

Бахтин разрабатывал идею диалогичности как *принципа взаимодействия*, означающего *равноправие сознаний в отношении к истине*. Если такое равноправие существует при взаимодействии людей, то их общение может определяться как диалогическое. Общение субъектов друг с другом может быть диалогическим или монологическим. **Диалогическое и монологическое общение** рассматривается социальной психологией как *типы* общения. Деление общения на диалогическое и монологическое определяется, соответственно, по критерию равноправия партнеров. Взаимодействие может осуществляться на субъект-субъектном уровне (диалогическое общение) и на субъект-объектном уровне (монологическое общение).

*Диалогическое общение* осуществляется тогда, когда собеседники позитивно настроены по отношению друг к другу и воспринимают себя в качестве равноправных партнеров. При диалогическом общении каждый собеседник воспринимает другого как человека, имеющего право на собственное мнение, хотя не означает полного согласия общающихся. Содержание диалога включает в себя проблемы и нерешенные вопросы. В то же время диалог позволяет решать проблемы *совместными усилиями* общающихся. Это общение *по существу*.

Особое значение диалогическое общение приобретает в педагогике при всех процессах обучения и воспитания. Изначально диалог как уникальный метод познания мира и нахождения истины был предложен великим греческим философом Сократом. Поскольку Сократ не вел никаких записей, его диалоги были представлены в работах его не менее знаменитого ученика - Платона. Вслед за Сократом Платон считал, что с помощью диалога можно определить сущность вещи. Чтобы познать истину, человек должен уметь ставить вопросы и давать на них ответы. Педагогическая сущность диалогического общения по Сократу и Платону заключается в том, что оно должно *побуждать* в других стремление к истине. Обучающий, который обладает диалогическим методом, имеет возможность *выяснить те знания*, которые есть у собеседника и дать ему ту *необходимую информацию*, которая обеспечит относительно самостоятельное решение проблемы учеником в *зоне его ближайшего развития*. Диалогическое общение в таком контексте дает возможность сделать вполне доступным понимание сложной задачи для любого ребенка, даже не совсем подготовленного.

Диалогическое общение всегда личностно ориентировано на собеседника и персонифицировано, т.е. оно ведется индивидами от своего собственного имени. При этом истинные чувства и желания субъектов являются открытыми. Общающиеся настроены на актуальное состояние друг друга в актуальный момент времени. Вполне понятно, что такое общение позволяет достичь глубокого взаимопонимания, самораскрытия и самоактуализации. Поэтому оно может быть еще определено (и часто определяется) как *гуманистическое*. Диалогическое общение исключает игры, позы, неестественное поведение и способствует развитию доверия людей друг к другу и к самим себе.

*Монологическое общение* реализуется при неравноправных позициях партнеров и представляет собой субъект-объектные отношения. Монологическое общение может быть императивным и манипулятивным. *Императивное общение* проявляется в стремлении одного из общающихся доминировать над другим, принуждать его к определенным действиям, контролировать его поступки. При императивном общении один из субъектов считает, что он имеет право или даже обязан управлять поведением другого. Такие отношения можно встретить в семье, если преобладают авторитарные модели воспитания. Диктат родителей проявляется в их стремлении принимать решения за своего ребенка и навязывать их ему в категоричной форме. Иногда императивное общение проявляется при формальных отношениях на уровне «начальник - подчиненный». Нормативным императивным общением следует считать общение в армии, где жесткая субординация определяет качество военной дисциплины. В то же время следует иметь в виду, что императивное общение на уровне неформальных

отношений является неблагоприятным показателем. При императивном общении человек не скрывает, что принуждение и подчинение партнера - его основная задача. Если же субъект желает скрыть стремление подчинить своей воле другого человека во время взаимодействия, то такое общение уже приобретает манипулятивный характер.

*Манипулятивное общение* также характеризуется субъект-объектным отношением, однако манипулятор стремится использовать партнера в качестве объекта таким образом, чтобы тот этого не заметил, прибегая к игре, притворству, лицемерию и т.д. Самому манипулятору весьма важно, чтобы ему доверяли, ведь только в этих условиях он способен достичь своей цели. Е.Л.Доценко, исследуя психологию манипуляции, выделил ее основные признаки: стремление и умение психологически воздействовать на других людей; отношение манипулятора к другому человеку как к средству достижения собственных целей; стремление получить односторонний выигрыш; скрытый характер воздействия; использование психологической силы, игра на слабостях; мастерство и сноровка в осуществлении манипулятивных действий (см.: Доценко Е.Л. Психология манипуляции. - М., 1996). Он предлагает также рассматривать *манипуляцию* как вид психологического воздействия, искусное исполнение которого ведет к скрытому возбуждению у другого человека намерений, не совпадающих с его актуально существующими желаниями (см. там же. - С. 59). При этом человек, на которого направлена манипуляция, не понимает скрытой игры. Обращаясь к метафоре, Доценко предлагает трактовать манипуляцию на практическом уровне применения как действия, направленные на «прибирание к рукам» другого человека, помыкание им, производимые настолько искусно, что у того создается впечатление, будто он самостоятельно управляет своим поведением.

Э.Шостром, описывая манипуляторов, отмечал их стремление к постоянному контролю своего поведения и поведения других людей, отсутствие искренности, желание произвести впечатление, цинизм, деформацию эмоциональной сферы (см.: Шостром Э. Анти-Карнеги, или человек-манипулятор. - Минск, 1992). Цинизм манипуляторов проявляется прежде всего в том, что они делят всех людей на две категории: тех, кто контролирует, и тех, кого контролируют. Этот критерий контроля является абсолютным в их понимании человека. Этот же критерий лежит в основе оценочных суждений.

В русском языке для обозначения таких людей используется слово *хитрый*. Хитрый - изворотливый, скрывающий свои истинные намерения, идущий непрямыми, обманными путями к достижению чего-либо: лукавый, обнаруживающий какой-то скрытый умысел, намерение (СИ.Ожегов). Однако в русском языке есть еще одно слово, которым можно назвать манипуляторов, и это слово имеет уже более позитивное значение - *хитроумный*. Хитроумный - очень хитрый, изобретательный и тонкий; сложно и искусно сделанный, хитро придуманный. Хитрый и хитроумный - два слова, обозначающие схожие, но не одинаковые явления. Одно слово содержит явно негативную оценку, а другое ближе к позитивному оцениванию. Социально-психологический анализ манипуляции также содержит в себе двойную оценку: отрицательную и положительную.

Манипулятивное общение привлекает к себе последнее время особое внимание не только исследователей, но и практиков, направление деятельности которых определяется сферой «человек - человек». Кроме того, манипулятивное общение интересует многих людей с точки зрения возможности его использования для решения своих проблем. Если проанализировать литературу, посвященную исследованию манипуляции, то можно заметить явно неоднозначные оценки данного типа общения. Сторонники манипуляции отмечают ее значимость в предпринимательстве и неизбежность в определенных социальных ситуациях (например, когда от человека по каким-то причинам необходимо скрыть правду и т.д.); подчеркивают инструментальный характер манипуляции и ее пользу для достижения индивидуальных целей. Большинство социальных психологов приходят к согласию по поводу того, что манипуляция допустима в бизнесе, но ни в коем случае не в межличностных отношениях. Те, кто выступает против манипулятивного общения, обращают внимание на отсутствие подлинного доверия субъектов друг к другу и антигуманный характер таких отношений, поскольку манипулятор воспринимает окружающих людей как носителей определенных, нужных ему свойств и функций.

Что касается педагогики, то возможность использования манипулятивного общения со стороны учителя вполне допускается при определенных условиях. Тем более что дети сами весьма часто выступают как манипуляторы, поскольку они всегда стремятся проверить пределы допустимого всеми возможными способами. Вот пример манипулятивного поведения подростка, описанный А.С.Макаренко.

«Пришел ко мне пацан. Лет ему, вероятно, двенадцать, а может и меньше. Уселся против меня в кресле, потирает ручонкой бортик стола, собирается говорить и волнуется. Голова у него круглая, стриженная, щечки пухленькие, а большие глаза укрыты такой обыкновенной, стандартной слезой. Я вижу белоснежно-чистый воротничок нижней сорочки.

Пацан этот - актер, я таких много видел. На его физиономии хорошо сделано горе, сделано из взятых напрокат, вероятно в кино, стариковских мимических материалов: брови сдвинуты, нежные мускулы лба сложены в слабосильную складку. Я посмотрел на него внимательно и предложил:

- Ну, что же? Говори, что тебе нужно. Как зовут?

Пацан шикарно вздохнул, еще раз потянул ладошкой по столу, нарочно отвернул в сторону лицо и нарочно замогильным голосом сказал:

- Коля. А что говорить? Жить нечем. И кушать нечего.

- Отца нет?

Коля прибавил слезы в глазах и молча повертел головой.

- А мать?

Он заложил сложенные руки между колен, наклонился немного вперед, поднял глаза к окну и великолепно сыграл:

-Ах, мать! Нечего и говорить! Чего вы хотите, если она служит... на вешалке... в клубе!

Пацан так расстроился, что уже не меняет позы, все смотрит в окно. В глазах перекачивается все та же слеза.

- Та-ак, - сказал я. - Так что тебе нужно?

Он взглядывает на меня и пожимает плечами.

- Что-нибудь нужно сделать. В колонию отправьте.

- В колонию? Нет, ты не подходишь. В колонии тебе будет трудно. Он подпирает голову горестной рукой и задумчиво говорит:

- Как же я буду жить? Что я буду кушать?

- Как это? Ты же у матери?

- Разве можно жить па пять рублей? И одеться же нужно? Я решил, что пора перейти в наступление:

- Ты другое скажи: почему ты школу бросил?

Я ожидал, что Коля не выдержит моей стремительной атаки, заплачет и растеряется. Ничего подобного. Коля повернул ко мне лицо и деловито удивился:

- Какая может быть школа, если мне кушать нечего?

- Разве ты сегодня не завтракал?

Коля встал с кресла и обнажил шпагу. Он, наконец, понял, что и горестная поза, и неистощимая слеза в глазах не производят на меня должного впечатления...» (Макаренко А.С. Книга для родителей. - Новосибирск, 1983. -С. 29-30).

Манипулятивное общение может быть обнаружено одним человеком и не замечено другим. В приведенном отрывке педагог, в силу своей опытности, без труда разглядел игру мальчика. Но многие дети манипулируют своими родителями или учителями более успешно и на протяжении длительного времени. Родители также могут использовать ребенка в качестве объекта манипуляции, например, когда они стремятся к тому, чтобы он выполнил их нереализованные когда-то планы. Следует заметить, что манипулятивное общение является только частью общего манипулятивного поведения, которое может быть реализовано не только на осознаваемом, но и на неосознаваемом уровне. Причины такого поведения связаны с особенностями современной социализации, и прежде всего ее виктимологического аспекта (см. главу «Социальная виктимология»).

Общение всегда рассматривалось как *полифункциональный процесс*. Вот далеко не полный перечень **функций общения**, которые определены по различным критериям: эмоциональная, информационная, социализирующая, связующая, самопознания (А.В.Мудрик); установления общности, инструментальная, осознания, самоопределения (А.Б.Добрович); сплочения, инструментальная, трансляционная, самовыражения (А.А.Брудный); контактная, информационная, побудительная, координационная, понимания, эмотивная, установления отношений, оказания влияния (Л.А.Карпенко) и др. Если же рассматривать общение в *определенной системе отношений*, то можно выделить совокупность трех групп функций.

1. *Психологические функции* обуславливают *развитие человека* как индивида и личности. В условиях общения многие психические процессы протекают иначе, чем в условиях изолированной индивидуальной деятельности. Общение стимулирует развитие мыслительных процессов (когнитивная деятельность), волевых процессов (активность), эмоциональных процессов (эффективность).

2. *Социальные функции* детерминируют *развитие общества* как социальной системы и *развитие групп* как составных единиц этой системы. Интеграция общества возможна только при условии наличия

общения во всех его видах, типах и формах.

3. *Инструментальные функции* определяют многочисленные связи между человеком и миром в самом широком смысле слова; между различными социальными группами. Кроме того, они отвечают деятельности природы человека, социальных групп и обществ.

Концептуальная идея такого деления функций лежит в представлении о взаимосвязи человека с обществом и миром в соответствии с простой моделью отношений: человек - деятельность - общество. Естественно, классификаций и типологий функций общения может быть сколько угодно, в зависимости от выбранного критерия. В данном случае взгляд на функции общения определен предметом социальной психологии.

Инструментальная функция общения представляет особый интерес, поскольку она связана с общением человека не только с другими людьми, но и с уникальными явлениями окружающего мира, такими как, например, природа. Несмотря на то что общение мы рассматриваем как специфический социальный феномен, применение данного понятия для обозначения контакта с природой вполне уместно. Здесь происходит своеобразный обмен информацией на уровнях, которые являются малоизученными в современной науке и исследование которых не входит в предмет социальной психологии. Однако отношения человека с миром определяют развитие его наблюдательности, любознательности и любопытства - качества, которые А.Ф.Лазурский выделял как основные при характерологическом анализе некоторых сложных проявлений личности, взаимодействующей с другими людьми. В целом, подход к выделению тех или иных функций общения и, соответственно, выделение соответствующих критериев определяется ключевыми социально-психологическими проблемами, которые выделяет исследователь.

Важной социально-психологической проблемой является проблема удовлетворенности общением. Почему индивид с удовольствием общается с одним человеком и стремится избежать контактов с другим, даже в том случае, когда ему это необходимо? Чем вызвана такая всеобщая избирательность при взаимодействии? Каковы наиболее общие **критерии удовлетворенности общением**? Общим интегральным критерием выступает количество потребностей, которые человек удовлетворяет в процессе взаимодействия с другим. Чем большее количество потребностей удовлетворяется, тем более вероятно, что взаимодействие будет поддерживаться и продолжаться. Среди всего многообразия социальных потребностей, удовлетворение которых предполагается самим процессом общения, выделяют потребности в стимуляции, событиях, узнавании, достижениях и признании, структурировании времени (М.Е.Литвак).

Если общение инициирует активность субъектов, их стремление к действиям, поднимает общий тонус деятельности, подталкивает человека к тем или иным действиям, то можно с уверенностью сказать, что в данном случае удовлетворяется **потребность в стимуляции**. Человек получает многообразные стимулы из окружающего его мира. Самыми значимыми являются стимулы, получаемые от других людей. Наиболее важна социальная стимуляция в подростковый период развития человека, когда он ориентируется на референтных для него сверстников и взрослых. Не стоит удивляться, если совершенно разные субъекты, не имеющие на первый взгляд ничего общего, успешно общаются друг с другом длительное время: они удовлетворяют потребность в стимуляции. Именно это обстоятельство объясняет длительное взаимодействие людей, обладающих разным уровнем культуры. Школьным учителям приходится довольно часто наблюдать детскую дружбу, основу которой представляет именно данная причина.

Наряду с потребностью в стимуляции при общении должна удовлетворяться **потребность в событиях**. Людям недостаточно иметь только хорошие и устойчивые отношения друг с другом. Необходим социальный интерес, определенная динамика жизни, которая приносит новые впечатления. Восприятие человека все время нацелено на некоторые изменения, новые ситуации. Поэтому слишком статичные, неизменные отношения между людьми, лишённые динамики и не сопровождающиеся теми или иными событиями, со временем иссякают. Людям становится скучно, неинтересно друг с другом, и они стремятся прервать общение. В то же время общение может включать в себя весьма сомнительную замену реальных событий - обсуждение других людей на основе слухов и сплетен. Большинство людей, принимающих активное участие в распространении подобной информации, как правило, имеют мало интересных событий в собственной жизни, что компенсируется неподдельным интересом к жизни других людей. Однако общение, включающее в себя подобное содержание, на самом деле не удовлетворяет потребность человека в событиях, а лишь заменяет ее на *квазиуровне*.

**Потребность в узнавании** удовлетворяется всякий раз, когда человек встречает знакомых людей.

Люди обычно не осознают эту потребность, так как каждый день общаются с близкими или хорошо знакомыми людьми. При смене места жительства или в случае временного пребывания в чужом городе данная потребность актуализируется и индивид начинает ее осознавать. В такой ситуации у субъекта может развиваться специфическое состояние социальной депривации - лишение чувства социальной поддержки, неуверенность в себе, растерянность и т.д. При узнавании происходит социальное подтверждение личности со стороны других людей, которое, в свою очередь, поддерживает его самоидентификацию. Процесс самоидентификации требует опоры на других не в меньшей степени, чем опоры человека на самого себя.

Важнейшими потребностями, которые должны быть реализованы в процессе общения, являются **потребности в достижениях и признании**. Обе эти потребности связаны с чувством собственного достоинства человека, уважением и самоуважением и относятся к так называемым высшим потребностям. А.Маслоу, выделяя высшие и низшие потребности человека, отмечал, что высшие потребности, не являясь насущными, часто игнорируются людьми, поскольку «по сравнению с пищей и безопасностью уважение кажется просто роскошью» (Маслоу А. Мотивация и личность. - СПб., 1999. - С. 156). Некоторые субъекты весьма ревностно относятся к достижениям других людей и, общаясь с ними, как бы не замечают их успехов, стараются выглядеть безразличными. Такое поведение может быть характерным даже для близких людей - родителей и детей, супругов, друзей. Модифицируя известную поговорку, можно сказать, что друг познается не только в несчастье, но и в момент удачи, успеха и достижения.

Удовлетворение **потребности в структурировании времени** является обычно побочным эффектом жизнедеятельности и общения человека. Э.Берн выделял различные виды структурирования времени, которые он определял как способы времяпрепровождения: ритуалы, процедуры, развлечения, близость, игры (см.: Берн Э. Игры, в которые играют люди... - Л., 1992). Нормальному человеку необходимы различные способы времяпрепровождения и их относительная динамика. К *ритуалам* относятся все виды конвенционального общения, связанные с общепринятыми нормами. *Процедуры* представляют собой различные формы общения в процессе совместной деятельности, сопровождающие порядок действий. Общение, сопровождающее *развлечения* человека, связано с занятиями, доставляющими удовольствие. *Близость* (любовь, дружба) сопровождается открытым личностным общением в отличие от *игр* (имеются в виду социальные игры - действия со скрытыми мотивами), включающих в себя манипулятивное общение.

Полноценность общения определяется количеством потребностей, удовлетворяемых в его процессе. Если все перечисленные выше потребности будут удовлетворяться во время общения, то, скорее всего, оно будет долгим и продуктивным, если же нет, то, вероятнее всего, оно прервется или будет осуществляться время от времени с большими интервалами. Полноценность общения зависит также от отношения участников взаимодействия друг к другу. При этом позитивными факторами можно считать принадлежность к одному социальному слою, возрастной категории и наличие общих интересов. Чтобы состоялось продуктивное общение субъектов разных возрастных категорий и разного социального статуса, необходимо предпринимать специальные попытки, как и в педагогическом общении.

**Педагогическое общение** выделяется психологией и педагогикой как специфическая форма общения между учителем и учеником в условиях совместной деятельности в системе современного образования. В широком смысле к педагогическому общению относится любое общение между обучающими (воспитывающими) и обучаемыми (воспитываемыми), будь это родители и дети, воспитатели детского сада и их воспитанники, школьные учителя и ученики, преподаватели вуза и студенты... Список может быть продолжен, поскольку любая образовательная и воспитательная система содержит в себе такое общение. В данной главе анализ педагогического общения будет ограничен рамками педагогической деятельности учителя. Мы посмотрим на педагогическое общение с точки зрения учителя, работающего в обычной средней школе.

В современной педагогике педагогическое общение рассматривается как многоплановый процесс организации, установления и развития коммуникации, взаимопонимания и взаимодействия между педагогами и учащимися, порождаемый целями и содержанием их совместной деятельности (см.: Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.П., Шиянов Е.Н. Педагогика. - М., 1997). Действительно, почти вся специфика данного общения обусловлена содержанием и целью совместной деятельности обучающего и обучаемых. Само содержание и формы педагогического общения относительно строго регламентированы, а ролевые позиции его участников четко обозначены.

Актуализация личностного подхода в современном образовании повлияла и на изменение специфики

педагогического общения, поскольку данный подход предусматривает отношение педагога к воспитанникам как к самосознательным ответственным субъектам собственного развития и как к субъектам воспитательного взаимодействия (А.В.Мудрик). Таким образом, с одной стороны, педагог управляет педагогическим общением и отвечает за его качество как профессионал, и в этом смысле его партнеры по взаимодействию - ученики все же выступают в качестве *объекта* его влияний. С другой стороны, педагог заинтересован в том, чтобы общение с учениками было диалогическим, т.е. соблюдался принцип равноправия партнеров. Реализация личностного подхода предполагает общение между учителем и учеником на уровне субъект-субъектных отношений. Ученик, таким образом, является и объектом, и субъектом взаимодействия.

Объективно позиции учителя и ученика не являются равноправными из-за когортных, возрастных и социальных различий. Но субъективно обе стороны заинтересованы в выравнивании позиций. Эти особые отношения между обучаемым и обучающим несут в себе ключевое противоречие педагогического общения, которое одновременно является источником его развития.

Модель субъект-субъектных отношений между учителем и учеником представлена в рамках гуманистической психологии и описана А.Маслоу на примере отношения старшего брата: «Старший брат - это любящий человек, который берет на себя ответственность за младших. Он, конечно, знает больше, он жил дольше, но *он не есть нечто качественно отличное*, относящееся к другому миру. Мудрый и любящий старший брат пытается совершенствовать младшего, пытается сделать его лучше, чем он есть, но в *рамках собственного стиля младшего*. Смотрите, насколько это отличается от модели "учить кого-то, кто ничего не знает!"» (Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности: Тексты. - М., 1982. - С. 116). Именно учитель выводит ученика на уровень субъект-субъектных отношений и отвечает за этот процесс, что и является наиболее трудным в педагогической деятельности. Субъектная позиция ученика определяет его ответственность и активность. Единство уважения и требовательности по отношению к ученику выступают значимыми факторами достижения такой позиции (А.С.Макаренко).

Педагогическое общение является особым видом педагогической деятельности учителя, в которой преобладающим является речевое общение, причем речь, связанная с формированием понятий. К.К.Платонов и Г.Г.Голубев выделяли пять видов речевого общения, которые должны быть использованы в педагогической деятельности: интеллектуальное, эмоциональное, образное, ассоциативное и волонтаристское.

*Интеллектуальное словесное общение* реализуется посредством обмена понятиями, которые более-менее точно отражают явления окружающего мира. Это очень сложный вид речевого педагогического общения, поскольку сами понятия все время развиваются и уточняются в процессе развития науки (уровень постижения сущности явления практически не ограничен, и за понятием одного уровня всегда следует разработка понятий другого уровня). Кроме того, учителю необходимо не только раскрыть основные понятия в ходе изложения материала, но и способствовать процессу их усвоения в интеллектуальной деятельности учащихся. Поэтому интеллектуальное словесное общение обычно сопровождается другими видами, такими как эмоциональное, образное, ассоциативное.

*Эмоциональное, образное и ассоциативное общение* позволяет облегчить восприятие и усвоение информации благодаря возбуждению интереса к наукам и занимательности самого процесса обучения. При эмоциональном общении учитель выражает свое отношение к обсуждаемым вопросам и оценочные суждения. Если учитель равнодушен к предмету, который он преподает, вряд ли он сможет заинтересовать учеников. Образное общение используется обычно для объяснения материала и в обыденной речи. Благодаря ассоциативному словесному общению учащиеся осознают существование причинно-следственных связей между различными явлениями. Данные виды словесного общения используются в педагогике весьма часто, однако они являются вспомогательными, «обслуживающими» основной вид - интеллектуальное общение.

В то же время есть немало интересных психолого-педагогических концепций обучения детей, в которых данные виды общения используются «на равных». Например, немецкий философ, психолог и педагог И.Герbart предложил идею воспитывающего обучения, в процессе которого развивается многосторонний интерес к явлениям окружающего мира и интеллектуальной деятельности, нацеленной на постижение сущности этих явлений. Единство интеллектуального, эмоционального, образного и ассоциативного словесного общения педагога является здесь одним из основных психологических принципов эффективности обучения. Сначала учащиеся знакомятся с новым материалом на основе простой наглядности и ясности изложения, устанавливая связи между новым материалом и уже

изученным (ассоциация). Затем они выделяют главное и обосновывают закономерности (систему), чтобы научиться использовать новые знания - применять их на практике (метод). Несмотря на более чем столетнюю давность разработки этой концепции, многие ее положения могут быть использованы для обучения в условиях классно-урочной системы, которая остается преобладающей в большинстве школ мира.

Особенность *волюнтаристического словесного общения* заключается в том, что оно предполагает обязательное усвоение учениками информации, которую учитель передает в монологическом общении, используя преимущественно глаголы повелительного наклонения. Такое общение обычно связано с выдвиганием требований со стороны учителя и чаще всего свойственно первому этапу взаимодействия учителя с учениками. Кроме того, волюнтаристическое общение используется в экстремальных ситуациях, когда необходимо быстро принимать решения и реализовывать их в короткие сроки. Частично такое общение необходимо во время объяснения нового материала, когда учитель стремится мобилизовать произвольные психические процессы учащихся на восприятие и усвоение того или иного вопроса.

На стиль отношений в процессе педагогического общения настолько существенно влияет стиль организаторской (управленческой) деятельности учителя, что в зависимости от этого часто выделяют и три стиля педагогического общения: авторитарный, демократический и попустительский. Основные социально-психологические характеристики этих стилей изложены в главе «Лидерство и руководство». Используя информацию, представленную в главе, можно описать или проанализировать стили педагогического общения.

Педагогическое общение - это процесс, поэтому при его изучении выделяют *стадии развития*. В.А.Кан-Калик, определяя структуру процесса профессионально-педагогического общения, выделил одновременно и его этапы. Первый этап он обозначил как этап *моделирования*, когда учитель предвосхищает будущую деятельность и общение с учетом содержания работы, ее целей и особенностей класса. Речь идет о своеобразной модификации содержания деятельности и общения (точнее - формы их организации) применительно к конкретным социальным условиям. Основными социально-психологическими характеристиками этой стадии можно считать *апперцепцию, установки и мобилизацию*. Апперцепция учителя в данном случае представляет собой зависимость восприятия будущей ситуации от общего педагогического опыта и профессиональной направленности учителя. Установка нацелена на формирование соответствующей готовности к тем или иным поступкам, а также стилю общения. Мобилизация определяет специфику опоры на свои индивидуальные и личностные качества.

Таким образом, на первом этапе реального педагогического общения не происходит, но осуществляется своеобразная сознательная и подсознательная подготовка к нему в различных условиях. Учитель не может точно предвосхитить те условия, которые будут сопровождать реальный процесс общения. Но он знает содержание деятельности и имеет представление о тех учащихся, с которыми будет работать. Этого уже достаточно для моделирования. Таким образом, если, например, учитель собирается провести урок по одной и той же теме в трех различных классах, то и моделирование будет осуществляться по трем направлениям, поскольку условия в каждом случае будут различны. Длительность самого процесса моделирования зависит от опыта учителя и его профессиональной подготовки. Для некоторых учителей этот процесс является сложным и продолжительным, для других осуществляется в течение нескольких секунд и с максимальной эффективностью.

Второй этап педагогического общения - *организационный*. Это, по сути, первый этап реального взаимодействия с классом, поэтому здесь важна инициатива учителя и его умение быстро включить класс в работу. Эффективность организационного этапа определяется количеством времени, которое педагогу необходимо для того, чтобы все учащиеся включились в учебную деятельность. Чем быстрее начнет работать класс, тем лучше. Оперативность организации совместной деятельности имеет столь большое значение на этой стадии, что ее еще определяют и как «коммуникативную атаку». Однако этот этап не терпит суеты и спешки. Сочетание оперативности и плавности, мягкости включения - оптимальный вариант начала учебной деятельности. Основное социально-психологическое содержание этого этапа педагогического общения - *ориентировочная деятельность*. Опираясь на реальные внешние стимулы среды, учитель *уточняет ситуацию* конкретной деятельности и общения. На основе уточненной ситуации и с учетом предстоящей деятельности учитель подбирает оптимальные способы привлечения внимания учащихся и их мобилизации к предстоящей работе.

На третьем этапе происходит *управление* общением. Особенность этого этапа в том, что общение

становится инструментом совместной деятельности. Если первый и второй этапы были нацелены, в первую очередь, на определение специфики общения, то на третьем она уже определена и как бы отодвигается на второй план. Основным становится содержание деятельности. Если первый и второй этапы не реализованы, то учителю придется заниматься в большей степени проблемами общения с классом, чем учебной деятельностью. На данной стадии педагог уже не задумывается над спецификой продуктивного общения, которое должно быть уже установлено, чтобы служить благоприятным социально-психологическим фоном для работы учителя с классом.

Четвертый этап педагогического общения - *аналитический*. Учителю необходимо провести общий анализ хода и результатов общения и совместной деятельности. Основная функция данного этапа - коррекция учителем своего поведения на основании соотнесения целей, средств и результата общения. Кан-Калик выделил всего четыре этапа педагогического общения, из которых только второй и третий связаны с реальным процессом взаимодействия. Между управленческим и аналитическим этапами можно было бы выделить еще один этап - *свертывание общения*, когда учитель, подводя итоги совместной деятельности непосредственно в классе, обращает внимание учащихся на ключевые проблемы, изученные во время урока, дает домашнее задание, подводит общие итоги. Социально-психологический смысл данного этапа заключается в фиксации внимания учащихся на основных вопросах с целью их закрепления и формирования социальных установок относительно собственной учебной деятельности.

Многие современные учителя испытывают трудности в общении с учащимися, но не меньше сложностей вызывает и взаимодействие с родителями. Иногда эти проблемы объективны и чтобы преодолеть их, необходимо приложить немало усилий, но нередко они возникают из-за незнания элементарных психолого-педагогических условий такого взаимодействия. Начинающим учителям следует иметь в виду, что, прежде чем начинать разговор с родителями, необходимо, в первую очередь, продемонстрировать им собственную положительную оценку образа ребенка. В этом - залог доброжелательных отношений с родителями, направленных на сотрудничество и взаимопомощь. Учитель может рассказать родителям о ребенке то, о чем они никогда не узнают в семье, но что очень важно для формирования его как личности; например, об его отношениях в среде сверстников, социометрическом статусе и т.д. Наиболее сложно учителю общаться с виктимогенными семьями. Но и здесь необходимо выстраивать свое взаимодействие таким образом, чтобы постепенно вовлекать родителей в процесс воспитания и помощи своим детям. Для решения этих проблем необходимы время и знание некоторых социально-психологических феноменов общения как процесса познания людьми друг друга (социальная перцепция), взаимодействия (интеракция) и обмена информацией (коммуникации). Понимание сущности данных феноменов поможет учителю устанавливать контакты со своими коллегами, учениками и их родителями и преодолевать многочисленные субъективные и объективные трудности.

### Вопросы по теме

Какое из общих определений общения вы бы использовали как основу для характеристики педагогического общения? Почему?

Какие изменения, с вашей точки зрения, произошли в общении школьников в течение XX века? Как они могут дальше меняться в следующем столетии? Почему?

На каком уровне возможно диалогическое (манипулятивное) общение?

Какой психологический выигрыш получает литературный герой Ч.Диккенса в отрывке, представленном в качестве эпиграфа к главе? Можно ли назвать данное общение манипулятивным? Кто именно выступает в качестве манипулятора?

Какие функции общения вы знаете?

Какие критерии удовлетворенности общением вы могли бы добавить к обозначенным в главе?

### Задания для самостоятельной работы

Используя материал главы, составьте табличный вариант типологии уровней общения. Самостоятельно изучите уровни общения, описанные А.Б.Добровичем (Психологический анализ общения учителя и ученика / Хрестоматия по педагогической психологии. - М., 1995); Л.И.Рувинским (Методика воспитательной работы. - М., 1989). Сопоставьте все три типологии. Сделайте обобщение.

Разделившись на пары, подготовьте и проиграйте несколько ситуаций, иллюстрирующих каждый уровень общения по любой типологии. Главное условие: используйте типологию уровней полностью.

Сгруппируйте функции общения по трем направлениям, предложенным в главе, используя описания функций у различных авторов.

Подумайте, с кем из знакомых у вас не сложилось общение. Проанализируйте это с точки зрения критериев удовлетворенности общением. Какие ваши социальные потребности не удовлетворяются в процессе общения? Удовлетворение каких социальных потребностей партнера вы блокируете своим поведением? Как вы должны изменить свое поведение, чтобы изменилось качество общения с данным человеком? (Для анализа и моделирования общения используйте книгу: *Литвак М. Е.* Психологическое айкидо. - Ростов н/Д, 1992.)

Проанализируйте особенности педагогического общения в семье. Подумайте, какова принципиальная разница между педагогическим общением в семье и педагогическим общением в школе?

Составьте сообщение о стилях педагогического общения на основании использования материалов главы «Лидерство и руководство».

## Литература

- Айви А. Е.* Лицом к лицу. - Новосибирск. 1995.
- Бахтин М. М.* Проблемы поэтики Достоевского. - М., 1979.
- Богомолова Н. Н.* Социальная психология печати, радио и телевидения - М., 1991.
- Бодалев А. А.* Личность и общение. - М., 1995.
- Брушлинский А. В., Поликаров В. А.* Мышление и общение. - Минск, 1990.
- Буева Л. П.* Человек: деятельность и общение. - М., 1978.
- Добрович А. Б.* Воспитателю о психологии и психогигиене общения - М 1987.
- Доценко Е. Л.* Психология манипуляции. - М., 1996.
- Кан-Калик В. А.* Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя – М., 1987.
- Литвак М. Е.* Психологическое айкидо. - Ростов н/Д, 1992.
- Ломов Б. Ф.* Общение и психические процессы // Методологические проблемы социальной психологии. - М., 1975.
- Мудрик А. В.* Общение школьников. - М., 1987.
- Парыгин Б. Д.* Основы социально-психологической теории. - М., 1971.
- Петровский В. А., Виноградова А. М., Кларина Л. М.* и др. Учимся общаться с ребенком. - М., 1993.
- Платонов К. К., Голубев Г. Г.* Психология. - М., 1977.
- Проблема общения в психологии. - М., 1981.
- Российская педагогическая энциклопедия. - М., 1993.
- Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. П., Шиянов Е. Н.* Педагогика: Учебное пособие. - М., 1997.
- Сопер П.* Основы искусства речи. - М., 1992.
- Шевандрин Н. И.* Социальная психология в образовании. - М., 1995.
- Шостром Э.* Анти-Карнеги, или человек-манипулятор. - Минск, 1992.

## ГЛАВА 12. СОЦИАЛЬНАЯ ПЕРЦЕПЦИЯ

Люди действуют и чувствуют не в соответствии с действительными фактами, а в соответствии со своими представлениями об этих фактах. У каждого есть свой определенный образ мира и окружающих людей, и человек ведет себя так, как будто истиной являются эти образы, а не представляемые ими объекты.

Некоторые образы почти у всех нормальных индивидов складываются по одному шаблону. Человек представляет себе Мать добродетельной и ласковой, Отца - суровым, но справедливым, собственное тело - крепким и неповрежденным. Если есть основания думать иначе, то сама мысль об этом человеку глубоко ненавистна. Он предпочитает чувствовать по-прежнему, в соответствии с этими универсальными образными шаблонами и независимо от их отношения к действительности...

Изменить образ нелегко, и мучительность этого процесса является одной из причин, по которой его всячески избегают. Когда умирает любимый человек,

требуется значительное усилие, чтобы приспособить свой образ мира к изменившейся ситуации. Это усилие, именуемое скорбью, весьма изнурительно, оно приводит к усталости и потере веса. Люди в состоянии скорби нередко встают по утрам более уставшими, чем ложатся вечером, и чувствуют себя, как будто проделали за ночь тяжелый труд. Они и вправду проделывают за ночь тяжкий труд, меняя свои психические образы...

Э. Берн. «Введение в психиатрию и психоанализ для непосвященных»

Сущность социальной перцепции • Механизмы социальной перцепции • Имидж личности как воспринимаемый и передаваемый образ. Эффекты восприятия • Особенности формирования социальных установок

Понятие социальной перцепции во многом определяется понятием образа, поскольку **сущность социальной перцепции** заключается в образном восприятии человеком себя, других людей и социальных явлений окружающего мира. Образ как результат и форма отражения предметов и явлений материального мира в сознании человека выступает важнейшим ключевым условием восприятия. По содержанию образ объективен в той мере, в какой он адекватно отражает действительность. Образ существует на уровне чувств (ощущение, восприятие, представление) и на уровне мышления (понятие, суждение, умозаключение).

В большинстве источников *перцепция* трактуется как процесс и результат восприятия человеком явлений окружающего мира и самого себя. Перцепция связана с сознательным выделением того или иного феномена и интерпретацией его смысла через различные преобразования сенсорной информации. *Социальная перцепция* - восприятие, понимание и оценка людьми социальных объектов: других людей, самих себя, групп, социальных общностей и т.д. (Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. - М., 1990). Социальное восприятие включает в себя восприятие межличностное, самовосприятие и восприятие межгрупповое. В более узком смысле социальную перцепцию рассматривают как *межличностное* восприятие: процесс восприятия внешних признаков человека, соотнесение их с его личностными характеристиками, интерпретация и прогнозирование на этой основе его поступков. Социальный перцептивный процесс имеет две стороны: субъективную (субъект восприятия - человек, который воспринимает) и объективную (объект восприятия - человек, которого воспринимают). При взаимодействии и общении социальная перцепция является взаимной. Люди воспринимают, интерпретируют и оценивают друг друга, и верность этой оценки не всегда очевидна.

Процессы социального восприятия существенно отличаются от восприятия не социальных объектов. Это отличие заключается в том, что социальные объекты не являются пассивными и безразличными по отношению к субъекту восприятия. Кроме того, социальные образы всегда имеют смысловые и оценочные интерпретации. В определенном смысле восприятие - это *интерпретация*. Но интерпретация другого человека или группы всегда зависит от предшествующего социального опыта воспринимающего, от поведения объекта восприятия в данный момент, от системы ценностных ориентации воспринимающего и от многих факторов как субъективного, так и объективного порядка.

Выделяют **механизмы социальной перцепции** - способы, посредством которых люди интерпретируют, понимают и оценивают другого человека. Наиболее распространенными механизмами являются следующие: эмпатия, аттракция, каузальная атрибуция, идентификация, социальная рефлексия.

*Эмпатия* - постижение эмоционального состояния другого человека, понимание его эмоций, чувств и переживаний. Во многих психологических источниках эмпатию отождествляют с сочувствием, сопереживанием, симпатией. Это не совсем так, поскольку можно понимать эмоциональное состояние другого человека, но не относиться к нему с симпатией и сочувствием. Хорошо понимая взгляды и связанные с ними чувства других людей, которые ему не нравятся, человек нередко поступает вопреки им. Ученик на уроке, досажая нелюбимому учителю, может прекрасно разбираться в эмоциональном состоянии последнего и использовать возможности своей эмпатии против учителя. Люди, которых мы называем манипуляторами, очень часто обладают хорошо развитой эмпатией и используют ее в своих, часто корыстных целях.

Субъект способен понимать смысл переживаний другого потому, что он сам когда-то переживал те же эмоциональные состояния. Однако если человек никогда не испытывал подобных чувств, то ему значительно труднее постигать их смысл. Если индивид никогда не переживал аффекта, депрессии или

апатии, то он, скорее всего, не поймет, что переживает другой человек в этом состоянии, хотя и может иметь определенные когнитивные представления о подобных явлениях. Для постижения подлинного смысла чувств другого недостаточно иметь когнитивные представления. Необходим и личный опыт. Поэтому эмпатия как способность понимать эмоциональное состояние другого человека развивается в процессе жизни и у пожилых людей может быть более выражена. Вполне естественно, что у близких людей эмпатия по отношению друг к другу развита сильнее, чем у людей, которые знакомы относительно недавно. Люди, принадлежащие к разным культурам, могут обладать слабой эмпатией по отношению друг к другу. В то же время существуют люди, обладающие особой проницательностью и способные понимать переживания другого человека даже в том случае, если он стремится их тщательно скрыть. Есть некоторые виды профессиональной деятельности, требующие развитой эмпатии, например, врачебная деятельность, педагогическая, театральная. Почти любая профессиональная деятельность в сфере «человек - человек» требует развития данного механизма перцепции.

**Аттракция** - особая форма восприятия и познания другого человека, основанная на формировании по отношению к нему устойчивого позитивного чувства. Благодаря положительным чувствам симпатии, привязанности, дружбы, любви и т.д. между людьми возникают определенные отношения, позволяющие более глубоко познать друг друга. По образному выражению представителя гуманистической психологии А. Маслоу, такие чувства позволяют увидеть человека «под знаком вечности», т.е. увидеть и понять самое лучшее и достойное, что в нем есть. Аттракция как механизм социальной перцепции рассматривается обычно в трех аспектах: процесс формирования привлекательности другого человека; результат данного процесса: качество отношений. Результатом действия этого механизма является особый вид социальной установки на другого человека, в которой преобладает эмоциональный компонент.

Аттракция может существовать только на уровне индивидуально-избирательных межличностных отношений, характеризующихся взаимной привязанностью их субъектов. Вероятно, существуют различные причины того, что к одним людям мы относимся с большей симпатией, чем к другим. Эмоциональная привязанность может возникнуть на основании общих взглядов, интересов, ценностных ориентации или как избирательное отношение к особой внешности человека, его поведению, чертам характера и т.д. Любопытным является то, что такие отношения позволяют лучше понимать другого человека. С известной долей условности можно сказать, что чем больше нам человек нравится, тем больше мы его знаем и лучше понимаем его поступки (если, конечно, речь не идет о патологических формах привязанности).

Аттракция значима также и в деловых отношениях. Поэтому большинство психологов, работающих в сфере бизнеса, рекомендуют профессионалам, связанным с межличностными коммуникациями, выражать к клиентам самое позитивное отношение даже в том случае, если на самом деле они не испытывают к ним симпатии. Внешне выраженная доброжелательность имеет обратное действие - отношение действительно может измениться на позитивное. Таким образом, специалист формирует у себя дополнительный механизм социальной перцепции, позволяющий получить большую информацию о человеке. Однако следует помнить, что чрезмерное и искусственное выражение радости не столько формирует аттракцию, сколько разрушает доверие людей. Доброжелательное отношение далеко не всегда можно выразить посредством улыбки, особенно если она выглядит фальшивой и слишком устойчивой. Так, телевизионный ведущий, улыбающийся в течение полутора часов, вряд ли привлечет к себе симпатии телезрителей.

**Механизм каузальной атрибуции** связан с приписыванием человеку причин поведения. У каждого человека возникают свои предположения о том, почему воспринимаемый индивид ведет себя определенным образом. Приписывая другому те или иные причины поведения, наблюдатель делает это либо на основе сходства его поведения с каким-либо знакомым ему лицом или известным образом человека, либо на основе анализа собственных мотивов, предполагаемых в подобной ситуации. Здесь действует принцип аналогии, подобия с уже знакомым или таким же. Любопытно, что каузальная атрибуция может «сработать» даже тогда, когда аналогия проводится с лицом несуществующим и никогда не существовавшим реально, но имеющимся в представлениях наблюдателя, например с художественным образом (образом героя из книги или фильма). Каждый человек имеет громадное количество представлений о других людях и образах, которые сформировались не только в результате встреч с конкретными людьми, но также и под влиянием разнообразных художественных источников. На подсознательном уровне данные образы занимают «равные позиции» с образами людей, реально существующих или реально существовавших.

Механизм каузальной атрибуции связан с некоторыми аспектами самооощущения индивида, который воспринимает и оценивает другого. Так, если субъект приписал другому негативные черты и причины их проявления, то он скорее всего будет оценивать себя по контрасту как носителя положительных черт. Иногда люди с заниженной самооценкой проявляют чрезмерную критичность по отношению к окружающим, создавая тем самым некий отрицательный субъективно воспринимаемый социальный фон, на котором, как им кажется, они выглядят вполне пристойно. На самом деле - это лишь субъективные ощущения, возникающие как механизм психологической защиты. На уровне социальной стратификации такие межгрупповые отношения, как выбор аутгруппы и стратегия социального творчества, безусловно, сопровождаются действием каузальной атрибуции. Т.Шибутани говорил о мере критичности и доброжелательности, которую целесообразно соблюдать по отношению к окружающим. Ведь каждый человек имеет положительные и отрицательные черты, а также особенности поведения, обусловленные его амбивалентностью как индивида, личности и субъекта деятельности. Кроме того, одни и те же качества по-разному оцениваются в различных ситуациях.

Приписывание причин поведения может происходить с учетом экстернальности и интернальности как того, кто приписывает, так и того, кому приписывают. Если наблюдающий является преимущественно экстерналом, то причины поведения индивида, которого он воспринимает, будут видаться ему во внешних обстоятельствах. Если же он интернален, то и интерпретация поведения других будет связана с внутренними, индивидуальными и личностными причинами. Зная, в каких отношениях индивид является экстерналом, а в каких интерналом, можно определить и некоторые особенности его интерпретации причин поведения других людей.

Восприятие человека зависит также от его способности поставить себя на место другого, отождествить себя с ним. В этом случае процесс познания другого пойдет более успешно (в том случае, если есть существенные основания для соответствующего отождествления). Процесс и результат такого отождествления называется идентификацией. **Идентификация** как социально-психологическое явление рассматривается современной наукой весьма часто и в таких различных контекстах, что следует специально оговорить особенности данного феномена как механизма социальной перцепции. В этом аспекте идентификация подобна эмпатии, однако эмпатию можно рассматривать как эмоциональное отождествление субъекта наблюдения, которое возможно на основе прошлого или настоящего опыта подобных переживаний. Что же касается идентификации, то здесь в большей степени происходит интеллектуальное отождествление, результаты которого тем успешнее, чем более точно наблюдатель определил интеллектуальный уровень того, кого он воспринимает. В одном из рассказов Э.По главный герой, некто Дюпен, в беседе со своим другом анализирует ход рассуждений маленького мальчика, за которым он наблюдал некоторое время. Разговор идет как раз по поводу понимания одним человеком другого на основе механизма интеллектуального отождествления.

«...Мне знаком восьмилетний мальчуган, чья способность верно угадывать в игре "чет и нечет" снискала ему всеобщее восхищение. Это очень простая игра: один из играющих зажимает в кулаке несколько камешков и спрашивает у другого, четное ли их количество он держит или нечетное. Если второй играющий угадает правильно, то он выигрывает камешек, если же неправильно, то проигрывает камешек. Мальчик, о котором я упомянул, обыграл всех своих школьных товарищей. Разумеется, он строил свои догадки на каких-то принципах, и эти последние заключались лишь в том, что он внимательно следил за своим противником и правильно оценивал степень его хитрости. Например, его заведомо глупый противник поднимает кулак и спрашивает: "Чет или нечет?" Наш школьник отвечает "нечет" и проигрывает. Однако в следующей попытке он выигрывает, потому что говорит себе: "Этот дурак взял в прошлый раз четное количество камешков и, конечно, думает, что отлично схитрит, если теперь возьмет нечетное количество. Поэтому я опять скажу "нечет!" Он говорит "нечет!" и выигрывает. С противником чуть поумнее он рассуждал бы так: "Этот мальчик заметил, что я сейчас сказал "нечет", и теперь он сначала захочет изменить четное число камешков на нечетное, но тут же спохватится, что это слишком просто, и оставит их количество прежним. Поэтому я скажу "чет!" Он говорит "чет!" и выигрывает. Вот ход логических рассуждений маленького мальчика, которого его товарищи окрестили "счастливым". Но, в сущности говоря, что это такое? Всего только, - ответил я, - уменьше полностью отождествить свой интеллект с интеллектом противника.

Вот именно, - сказал Дюпен. - А когда я спросил у мальчика, каким способом он достигает столь полного отождествления, обеспечивающего ему постоянный успех, он ответил следующее: "Когда я хочу узнать, насколько умен, или глуп, или зол вот этот мальчик или о чем он сейчас думает, я стараюсь придать своему лицу точно такое же выражение, которое вижу в его лице, а потом жду, чтобы узнать,

какие мысли или чувства возникнут у меня в соответствии с этим выражением..." (По Э. Рассказы. - М., 1980. - С. 334). Как видим, данный отрывок иллюстрирует действие механизмов идентификации и эмпатии в познании мальчиком своего сверстника с целью победы в игре. Механизм идентификации в данном случае явно преобладает над эмпатией, которая здесь также имеет место.

Профессиональная деятельность некоторых специалистов связана с необходимостью идентификации, как, например, работа следователя или преподавателя, о чем многократно описано в юридической и педагогической психологии. Ошибка идентификации при неверной оценке интеллектуального уровня другого человека может привести к негативным профессиональным результатам. Так, учитель, который переоценивает либо недооценивает интеллектуальный уровень своих учеников, не сможет в процессе обучения верно оценить связь реальных и потенциальных возможностей обучающихся.

Следует заметить, что слово «идентификация» в психологии означает целый ряд явлений, которые не тождественны друг другу: процесс сличения объектов на основании существенных признаков (в когнитивной психологии), неосознаваемый процесс отождествления близких людей и механизм психологической защиты (в психоаналитических концепциях), один из механизмов социализации и т.д. В широком смысле идентификация как механизм социальной перцепции, сочетаясь с эмпатией, представляет собой процесс понимания, видения другого, постижения личностных смыслов деятельности другого, осуществляемый путем прямого отождествления или попытки поставить себя на место другого.

Воспринимая и интерпретируя окружающий мир и других людей, человек также воспринимает и интерпретирует себя, свои собственные действия и побуждения. Процесс и результат самовосприятия человека в социальном контексте называется *социальной рефлексией*. Как механизм социальной перцепции социальная рефлексия означает понимание субъектом своих собственных индивидуальных особенностей и того, как они проявляются во внешнем поведении; осознание того, как он воспринимается другими людьми. Не следует думать, что люди способны воспринимать самих себя более адекватно, чем окружающих. Так, в ситуации, когда есть возможность посмотреть на себя со стороны - на фотографии или киноленте, многие остаются весьма недовольны впечатлением, произведенным собственным образом. Это происходит потому, что люди имеют несколько искаженный образ самого себя. Искаженные представления касаются даже внешности воспринимающего человека, не говоря уже о социальных проявлениях внутреннего состояния.

Взаимодействуя с окружающими, каждый человек видит большое количество реакций людей на него самого. Эти реакции неоднозначны. И все же особенности конкретного человека определяют некоторые особенности реагирования на него окружающих. В целом, каждый имеет представление о том, как в основном относятся к нему окружающие люди, на основании чего и складывается часть образа «социального Я». Субъект может вполне отчетливо осознавать, какие именно его особенности и личностные проявления являются наиболее привлекательными или отталкивающими для людей. Он также может использовать это знание в определенных целях, корректируя или меняя свой образ в глазах других людей. Воспринимаемый и передаваемый образ человека принято называть имиджем.

Итак, **имидж личности** - это ее **воспринимаемый и передаваемый образ**. Имидж возникает тогда, когда наблюдатель получает *относительно устойчивое впечатление* о другом человеке, его наблюдаемом поведении, внешнем виде, высказываниях и т.д. Имидж имеет две стороны: субъективную, т.е. передаваемый образ того человека, которого воспринимают, чей образ создается, и объективную, т.е. воспринимаемую тем, кто наблюдает. Передаваемый и воспринимаемый образы могут не совпадать. Кроме того, передаваемый образ не всегда отражает сущность личности. Существует так называемый разрыв достоверности образа, когда есть вышеназванное несоответствие. Имидж может быть принимаемым или не принимаемым, вызывая к себе соответствующее положительное или отрицательное отношение. Выделяют основные условия принимаемого имиджа: ориентация на социально одобряемые формы поведения, которые соответствуют социальному контролю, и ориентация на средний класс (как наиболее многочисленный) по социальной стратификации. Иными словами, человек в своем самопроявлении должен быть одобряем большинством, не являясь при этом лишь типичным представителем этого большинства, но стараясь превосходить его по какому-то критерию. Если же человек делает то, что осуждается требованиями большинства, то даже при положительном отношении окружающих, его имидж не будет принимаемым. Если образ человека не воспринимается окружающими или носит отрицательные характеристики с их точки зрения, то можно сделать следующие выводы относительно его социального самопроявления:

либо он пренебрегает общепринятыми обычаями, либо утверждает собственное Я, пренебрегая социальными нормами. Не случайно деятели, для которых общественная популярность важна, имеют так называемых имиджмейкеров - специалистов, занимающихся проблемами становления и развития популярного имиджа.

Выделяют три уровня воспринимаемого образа: биологический, психологический, социальный. Биологический уровень предполагает восприятие пола, возраста, состояния здоровья, физических данных, конституции, темперамента. Психологический уровень предполагает анализ таких факторов как характер, воля, интеллект, эмоциональное состояние и т.д. Социальный - включает в себя слухи, сплетни, какую-то информацию, которая стала известна о данном человеке по различным социальным источникам.

Разумеется, в процессе восприятия возможны искажения воспринимаемого образа, которые обусловлены не только субъективизмом интерпретации, но также и некоторыми социально-психологическими **эффектами восприятия**. С этой точки зрения искажения носят объективный характер и требуют определенных усилий личности воспринимающего для их преодоления. Наиболее значимой информацией о человеке является первая и последняя (*эффект первичности* и *эффект недавности*). При этом, если мы знаем человека достаточно долго, то наиболее значимой будет последняя информация о нем. Если же человек нам незнаком или мы знаем его очень плохо, то наиболее значимой оказывается первая поступившая информация. Кроме того, большое значение производит *эффект* положительного или отрицательного *ореола*. Обычно этот эффект возникает по отношению к человеку, о котором складывается общее оценочное представление из-за недостатка информации. Допустим, учительница, которая первый раз пришла в данный класс, но слышала весьма похвальные отзывы других учителей об учебных успехах Н. и знает, что Н. круглая отличница, будет предрасположена относиться к данной ученице соответствующим образом. Особенно, если Н. будет активна на первом уроке. В дальнейшем, даже когда Н. будет не совсем готова к уроку, учительница может весьма лояльно относиться к ее учебной деятельности. То же самое может происходить и с учениками, которые имеют отрицательный имидж у педагогов.

А.С.Макаренко, будучи руководителем колонии для несовершеннолетних преступников в 20-е годы, намеренно не читал личных дел поступающих к нему детей и не знакомил с этими делами педагогов колонии. Его расчет понятен: он не хотел формировать негативных установок у воспитателей, поскольку они, создавая экспектации, входят в социальный контроль и способствуют провокации вполне определенного поведения у воспитанников. Следует заметить, что А.С.Макаренко был одним из наиболее успешных социальных педагогов мира, который в жестких условиях экономического кризиса и тоталитарного политического режима создал уникальную воспитательную систему, способную обеспечить условия для развития и саморазвития колонистов.

Говоря о многообразных искажениях восприятия, невозможно игнорировать одно из самых распространенных - *стереотипы*. В широком смысле, стереотип - это чрезмерное обобщение какого-либо явления, переходящее в устойчивое убеждение и влияющее на систему отношений человека, способы поведения, мыслительные процессы, суждения и т.д. Процесс формирования стереотипов называется стереотипизацией. Стереотипизация несет в себе не только негативные явления. Она необходима любому человеку, поскольку включает в себя известное упрощение образа в шаблонных социальных ситуациях и при взаимодействии со знакомыми людьми. Стереотипы определяют привычки и, таким образом, входят в социальный контроль, заранее предопределяя поведение человека в тех или иных случаях. Стереотипы помогают нам принимать решения в типичной, повторяющейся ситуации и сохраняют, таким образом, психическую энергию, сокращая время реагирования и ускоряя процесс познания. В то же время стереотипное поведение препятствует принятию новых решений. Умение преодолевать мешающие стереотипы является важным условием социальной адаптации.

В результате стереотипизации формируется *социальная установка* - предрасположенность, готовность человека воспринимать что-то определенным образом и действовать тем или иным способом. **Особенности формирования социальных установок** связаны с тем, что они обладают некоторой устойчивостью и несут в себе функции облегчения, алгоритмизации, познания, а также инструментальную функцию (приобщение индивида к системе норм и ценностей данной социальной среды). Установка может помогать воспринимать образ другого человека более правильно, действуя по принципу «увеличительного стекла» при аттракции, а может и блокировать нормальное восприятие, подчиняясь принципу «искажающего зеркала». В любом случае установка является своеобразным фильтром доверия или недоверия по отношению к поступающей информации. Один из ведущих

отечественных исследователей социальной установки - Д.Н.Узнадзе полагал, что установка лежит в основе *избирательной активности* человека, а значит, является показателем возможных направлений деятельности. Зная социальные установки человека, можно прогнозировать его действия. Изменения установок зависят от новизны информации, индивидуальных особенностей субъекта, порядка поступления информации и системы установок, которые уже имеются у субъекта.

Поскольку установка определяет избирательные направления поведения индивида, она регулирует деятельность на трех иерархических уровнях: смысловом, целевом и операциональном.

На *смысловом* уровне установки носят наиболее обобщенный характер и определяют отношения личности к объектам, имеющим личностное значение для индивида. *Целевые* установки связаны обычно с конкретными действиями и стремлением человека довести начатое дело до конца. Они определяют относительно устойчивый характер протекания деятельности. Если действие прервано, то мотивационное напряжение все равно сохраняется, обеспечивая человеку соответствующую готовность к его продолжению. Эффект незавершенного действия был открыт К.Левиним и более основательно изучен в исследованиях его ученицы - Б.В.Зейгарник (эффект Зейгарник). На *операциональном* уровне установка обуславливает принятие решения в конкретной ситуации. Она способствует восприятию и интерпретации обстоятельств прежде всего на основе прошлого опыта поведения субъекта в подобной ситуации и соответствующего прогнозирования возможностей адекватного и эффективного поведения.

Ж.Годфруа выделил три основных этапа в формировании социальных установок у человека в процессе социализации. Первый этап охватывает период детства до 12 лет. Установки, развивающиеся в этот период, соответствуют родительским моделям. С 12 до 20 лет установки приобретают более конкретную форму. На этом этапе формирование установок связано с усвоением социальных ролей. Третий этап охватывает период от 20 до 30 лет и характеризуется кристаллизацией социальных установок, формированием на их основе системы убеждений, которая является весьма устойчивым психическим новообразованием. К 30 годам установки отличаются значительной стабильностью, фиксиро-ванностью. Изменить их крайне трудно.

В процессе восприятия и интерпретации другого человека не всегда возникают стереотипы и установки, но в стандартных и повторяющихся ситуациях они являются неизменными спутниками социальной перцепции.

### Вопросы по теме

В чем заключается специфика социальной перцепции в отличие от простого восприятия?

Какую роль в социальной перцепции играет образ?

Какие механизмы социальной перцепции являются наиболее распространенными с вашей точки зрения? Какие из них наиболее важны для учителя в его педагогической деятельности при взаимодействии с учениками?

Почему каузальную атрибуцию часто называют самым «коварным» механизмом социальной перцепции?

Что общего и каковы различия между эмпатией и идентификацией как механизмами социальной перцепции?

Всегда ли восприятие человеком самого себя является социальной рефлексией?

Какие изменения могут произойти с социальными установками человека после 30 лет? (См. главу «Социальное развитие человека».)

### Задания для самостоятельной работы

На основе анализа содержания идеи Э.Берна, приведенной в эпиграфе к главе, объясните, каким образом социальная перцепция обусловлена чувствами воспринимающего человека? Подумайте, как это связано с социальным контролем?

Самостоятельно сформулируйте три определения социальной перцепции в зависимости от ее типа. (См. *Перцепция социальная* в «Основных понятиях курса».)

Приведите примеры, иллюстрирующие разрыв между воспринимаемым и передаваемым имиджем человека («разрыв достоверности»). Проанализируйте причины разрыва.

Используя определение *установки социальной* в разделе «Основные понятия курса», проанализируйте компоненты и функции социальной установки.

## Литература

- Баранова В. А. Имидж личности как социально-психологическое явление // Магистр.- 1994. -№ 2.  
Битянова М. Р. Социальная психология. - М, 1994.  
Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. - М., 1993.  
Бодалев А.А. Личность и общение. - М., 1995.  
Годфруа Ж. Что такое психология. - М., 1992. - Т. 2.  
Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология: Словарь-справочник. -Минск, 1998.  
Дьячкова Э.К. Имиджелогия для руководителя. - Новосибирск, 1998.  
Келли Г. Процесс каузальной атрибуции // Современная зарубежная социальная психология: Тексты. - М., 1984.  
Кроль Л. П., Михайлова Л. А. Человек - оркестр: микроструктура общения -М, 1993.  
Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы теории установки. - Тбилиси 1966.

## ГЛАВА 13. ИНТЕРАКТИВНЫЙ АСПЕКТ ОБЩЕНИЯ

... Поступай так, чтобы ты всегда относился к человечеству и в своем лице, и в лице всякого другого так же как к цели и никогда не относился бы к нему только как к средству...

*И. Кант «Критика практического разума»*

Сущность интеракции • Психологическая совместимость • Акт и трансакция как функциональные единицы взаимодействия • Стратегии взаимодействия • Ассертивное поведение • Конфликт • Педагогический конфликт

**Сущность интеракции** заключается в том, что в процессе совместной деятельности и общения между людьми возникает контакт, обусловленный индивидуальными особенностями субъектов, социальной ситуацией, доминирующими стратегиями поведения, целями участников взаимодействия и возможными противоречиями. Понятие интеракции дало название целому направлению социальной психологии - интеракционизму, для которого характерно изучение жизнедеятельности личности в контексте *социального взаимодействия (взаимного действия)*. Интерактивный аспект общения включает в себя многообразные проблемы взаимодействия людей. Согласно теории интеракционизма развитие личности осуществляется в процессе общения индивида с членами определенной социальной группы в ходе *совместной деятельности*. При этом действия каждого индивида всегда ориентированы на другого человека и зависят от него. Несмотря на то что общение рассматривается в психологии как вид деятельности, вполне допустимо выделить его особо. Общение всегда сопровождает любую деятельность взаимодействующих индивидов и является, таким образом, «деятельностью в деятельности». Продуктивное общение благоприятно сказывается на совместной деятельности. Непродуктивное общение может даже прервать сам процесс деятельности.

Продуктивность общения во многом зависит от совместимости субъектов взаимодействия. Сам процесс совместимости людей может быть рассмотрен на разных уровнях, часть которых регулируется сознанием. Н.Н. Обозов считал, что разные уровни совместимости включаются в общение в зависимости от конкретных типов взаимодействия, и чем более тесным является такое взаимодействие, тем большее число уровней в него включается. Так, например, супружеские отношения предполагают опосредованное включение разных уровней совместимости: физиологического (возрастно-половые особенности индивидов, особенности метаболических процессов, особенности темпо-ритмической организации, свойства нервной системы); психофизиологического уровня (взаимодействие особенностей темперамента, потребностей индивидов); психологического уровня (взаимодействие характеров, мотивов, поведения); социально-психологического уровня (согласование социальных ролей, интересов, ценностных ориентации).

**Психологическая совместимость** - важный фактор успешного общения субъектов взаимодействия. В условиях совместной деятельности разные люди ведут себя по-разному. Одни успешно работают в относительном одиночестве - им мешает присутствие коллег; другие могут хорошо выполнять свои функции только в сотрудничестве; некоторые осуществляют эффективную деятельность, лишь

подчинив себе окружающих; кто-то работает ради эффективности группы в целом. Под психологической совместимостью в социальной группе понимают эффект взаимодействия, заключающийся в таком сочетании людей, которое позволяет осуществить их максимально возможную взаимозаменяемость и взаимодополняемость. Причем, как показали исследования, в этом случае легко решаются гомеостатические задачи взаимодействия, т.е. психологическое напряжение отсутствует или оно легко снимается при общении индивидов.

При изучении психологической совместимости людей особое внимание уделялось индивидуальным особенностям участников взаимодействия. Было выявлено, что наиболее совместимыми оказались: во-первых, люди, которые имеют высокую потребность в общении (особенно важным это является на первом этапе взаимодействия); во-вторых, эмоциональные, неуравновешенные (аффективные) люди, предпочитающие иметь дело с себе подобными; в-третьих, лица, которые имеют сильную нервную систему, склонные к взаимодействию с теми, у кого более слабая нервная система; в-четвертых, субъекты с разным практическим интеллектом (Н.Н.Обозов, Т.Шибутани). Психологическая совместимость может возникать как при тождественности тех или иных качеств личности (общительность - общительность, эмоциональность - эмоциональность), так и при их противоположности (сильный-слабый).

А.Б.Добрович выделял социальные качества человека, которые наиболее ярко проявляются при взаимодействии с другими людьми и влияют на психологические характеристики общения: интроверсия - экстраверсия, мобильность - ригидность, доминантность - недоминантность. К.Юнг первый описал *экстраверсию* и *интроверсию* как основные направленности или жизненные установки человека. Они амбивалентны, т.е. присутствуют обе и находятся в оппозиции друг к другу. При этом, если одна проявляется как ведущая, то другая выступает в качестве вспомогательной. Экстравертированному типу личности свойственна направленность на окружающих, гибкость поведения, общительность. Интровертированному типу личности присуще стремление к уединению, сосредоточенности, интерес к собственному внутреннему миру. Люди с ярко выраженной ведущей тенденцией могут быть психологически несовместимыми, если эти тенденции противоположны. Экстраверт исходит из того, что субъектам не трудно найти общий язык, поскольку они похожи. Интроверт же полагает, что люди слишком сильно различаются между собой, и им весьма трудно понять друг друга. Таким образом, если один исходит из идеи подобия, а другой из идеи различия, то проблемы взаимодействия у них неизбежны.

*Мобильность* и *ригидность* - качества, определяющиеся типологическими свойствами высшей нервной деятельности и темпераментом. Мобильные люди динамичны и выразительны. Они относятся к изменениям как к положительной особенности жизнедеятельности. Ригидные люди предпочитают устойчивость и стабильность во всем. Они достаточно основательны и воспринимают изменения с негативной оценкой. Вполне понятно, что при общении ригидного человека с мобильным возникает немалое количество недоразумений, и их взаимодействие может быть эффективным лишь в исключительных условиях.

При взаимодействии *доминантного* и *недоминантного* собеседников возникает проблема психологического подавления одного человека другим. Доминантность часто обозначают как гиперактивность, напористость или агрессивность. Подобное качество может развиваться у человека, обладающего завышенной самооценкой при отсутствии тревожности. Недоминантный человек, напротив, проявляет покорность, безволие, уступчивость и отсутствие инициативы при взаимодействии. Такие собеседники обычно приспосабливаются к партнеру в условиях совместной деятельности. Общение доминантного с недоминантным можно обозначить как манипулятивное.

Процесс взаимодействия людей состоит из **функциональных единиц взаимодействия - актов, или действий**. Акт как единицу поведения человека впервые изучил Д.Мид. Впоследствии предложенная им структура акта была использована в многочисленных психологических исследованиях при изучении фаз контакта (А.Б.Добрович), анализе организации сознательного поведения индивида в группе (Т.Шибутани) и др. Каждое действие можно рассматривать как единицу общения (взаимодействия). Действие состоит из четырех фаз: *фаза побуждения, фаза уточнения ситуации, фаза непосредственного действия и фаза завершения*. Фаза побуждения или импульс включает в себя первые стимулы к общению. Это может быть приближение знакомого человека, звонок по телефону и т.д. На этой фазе происходит переключение человека от одного действия к другому. Вторая фаза связана с восприятием другого человека, ситуации и информации. На этой фазе осуществляется перцептивный отбор значимостей. Поскольку восприятие всегда избирательно, уточнение ситуации

происходит в зависимости от личностных смыслов воспринимающего. Уточнив ситуацию и оценив ее, индивид совершает необходимое действие. На последней стадии происходит сворачивание действия и восстановление равновесия индивида с окружающей средой. Особое внимание следует обратить на вторую фазу акта, поскольку именно она определяет основной смысл действия через субъективную установку индивида.

Э.Берн для обозначения функциональной единицы общения ввел понятие трансакции. **Трансакция** представляет собой взаимодействие двух эго-состояний индивидов, где под *эго-состоянием* понимается актуальный способ существования Л-субъекта. Выделено три основных эго-состояния, в которых может находиться человек. Эго-состояние «родитель» проявляется в стремлении человека соответствовать нормам социального контроля, реализовывать идеальные требования, запреты, догмы и т.д. Основная тенденция поведения человека в данном состоянии - долженствование. Эго-состояние «взрослый» обнаруживает себя в стремлении человека реально оценить ситуацию, рационально и компетентно решить все вопросы. Эго-состояние «ребенок» связано с эмоциональными переживаниями индивида.

Еще задолго до появления теории Э.Берна отечественный психолог А.Ф.Лазурский, разрабатывая в начале века проблемы характерологического анализа социальных проявлений личности, выделил три основные психические функции - *интеллект, волю и чувство*. Он отмечал, что «...индивидуальные различия в реакции индивидуума на окружающую среду лежат в основе того, что мы называем делением личностей по их психическому содержанию» (Лазурский А.Ф. Избранные труды по психологии. - М., 1997. - С. 9). В сущности, выделение трех базовых психических функций (их определяли и как базовые психические состояния, основные психические процессы, основные психические сферы и т.д.) имеет давнюю традицию, вплоть до теорий эзотерического порядка. С появлением психологии как науки данная традиция была поддержана французскими психологами и, прежде всего, Т.Рибо. Э.Берн исследовал особый аспект данной проблемы. Нет сомнения в том, что эго-состояние «взрослый» определяется интеллектуальной деятельностью; эго-состояние «родитель» - волевой деятельностью; эго-состояние «ребенок» - эмоциональной деятельностью.

Э.Берн заметил, что при взаимодействии эго-состояния субъектов общения могут совпадать или не совпадать. Он исследовал ключевые проблемы, связанные с этим явлением, и разработал уникальную теорию (можно сказать, целое направление в психологии) - *трансактный анализ*. Опираясь на положения данной теории, можно изучать некоторые закономерности общения людей, тем более, что, несмотря на динамику эго-состояний, присутствующую в поведении каждого человека, большинство людей имеют доминирующее (или ведущее) эго-состояние, определяющее особенности их взаимодействия в большинстве жизненных ситуаций.

Основные действия человека направлены на то, чтобы приспособиться к внешним условиям. Однако не всегда такое приспособление является достаточно успешным. Человек может обладать негативными социальными привычками (например, чрезмерная фамильярность в общении) или неверно оценить ситуацию. Вследствие этого взаимодействие может быть малоэффективным. Далеко не все люди склонны делать выводы из своих социальных ошибок. Скорее наоборот. Человек повторяет свои ошибки вновь и вновь. Изменить негативные модели взаимодействия крайне трудно, поскольку они осуществляются на уровне привычки, которая входит в социальный контроль и регулирует поведение индивида.

Любое взаимодействие включает в себя большое количество действий как функциональных единиц. При всем разнообразии они складываются в систему поведения, наиболее характерную для данного субъекта. Для описания типов поведения была предпринята попытка определить основные показатели эго специфики с учетом характера взаимодействия в процессе общения субъектов. Было выделено два таких показателя: *внимание человека к интересам других людей; внимание к своим собственным интересам*. Для любого индивида характерно стремление защитить свои интересы. Однако, существуя среди других, человек обязан учитывать, в той или иной степени, интересы окружающих. По соотношению направленности на себя и направленности на партнера можно судить о развитии **стратегии взаимодействия** человека. Под стратегией взаимодействия мы будем понимать совокупность доминирующих особенностей поведения человека в отношениях с другими людьми, проявляющихся в той или иной социальной ситуации. Выделяют пять основных стратегий взаимодействия: соперничество, компромисс, сотрудничество, приспособление и избегание (Р.Блейк, Д.Моутон, К.Томас). В современной социальной психологии и психодиагностике данные стратегии связывают обычно с поведением человека в конфликтной ситуации. Однако они могут быть

рассмотрены и применительно к обычным социальным ситуациям в связи с особенностью критериев, положенных в основу их определения.

**Соперничество** заключается в стремлении человека добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другому. Конкуренция и соревнование представляют собой виды соперничества. При такой стратегии взаимодействия в выигрыше остается только одна из сторон. Данная стратегия часто ведет к конфликту, поскольку соперничающие субъекты стремятся добиться своего любой ценой, настойчиво защищая свою точку зрения. Они не думают об интересах других и испытывают трудности в вопросах, которые касаются соглашения. Для того чтобы прийти к согласию, необходимо встать на позицию другого. Соперничающие субъекты заинтересованы в том, чтобы именно интересы их конкурентов не были удовлетворены. В такой ситуации возникает замкнутый круг. С одной стороны, невозможно решить проблему, не взаимодействуя с партнером. С другой - именно проигрыш конкурента является залогом успеха. Таким образом, при данной стратегии выиграть может только наиболее сильный соперник. Другой, соответственно, терпит поражение.

В большинстве социальных ситуаций взаимодействия используется стратегия **компромисса**, для которого характерно стремление субъектов взаимодействия идти на взаимные уступки и реализовывать свои интересы с учетом интересов противоположной стороны. Так как субъекты уступают друг другу, они не могут реализовать свои интересы полностью, поэтому компромисс предполагает выделение основных и второстепенных потребностей. Основные потребности обязательно реализуются в процессе взаимодействия. Таким образом, проблема решается с учетом интересов обеих сторон, которые жертвуют лишь второстепенными потребностями. Широкая распространенность компромисса обусловлена спецификой социальных ситуаций, которые редко бывают благоприятными для субъектов взаимодействия настолько, чтобы интересы обеих сторон были удовлетворены полностью. Однако иногда такие ситуации все же возникают. В этом случае реализуется стратегия сотрудничества.

**Сотрудничество** - такая стратегия взаимодействия, которая позволяет партнерам прийти к альтернативе, *полностью* удовлетворяющей интересы обеих сторон. Эта стратегия - довольно редкая, ибо необходимо много условий для ее реализации: во-первых, относительно благоприятная социальная ситуация; во-вторых, психологическая совместимость участников взаимодействия; в-третьих, их желание идти навстречу друг другу и т.д. По своей психологической сущности сотрудничество и компромисс похожи, поскольку обе стратегии связаны с соглашением, к которому приходят обе стороны.

Стратегии соперничества, компромисса и сотрудничества относятся к активным стратегиям, свойственным инициативным и предприимчивым людям, уверенным в своих силах. Индивиды с менее активной социальной позицией и сниженной самооценкой скорее всего выбирают стратегии приспособления и избегания. **Приспособление** означает жертвование собственными интересами ради интересов другого человека. Для **избегания** характерно как отсутствие стремления к удовлетворению интересов другого человека, так и отсутствие тенденции к достижению собственных целей.

В жизни каждого человека бывают ситуации, когда он вынужден прибегать к тем или иным стратегиям взаимодействия. В одних условиях наиболее целесообразной является одна стратегия, в других - другая. Однако большинство индивидов имеют доминирующую стратегию взаимодействия, прибегая к ней наиболее часто. Нет сомнения в том, что стратегии взаимодействия связаны с ценностями человека. Системы ценностных ориентации формируются на личностном уровне. Центральным мотивом их выступают либо интересы социальной общности, идеи бескорыстия, не предполагающие реального вознаграждения (альтруизм); либо индивидуальные интересы безотносительно к интересам других людей, которые становятся средством достижения своекорыстных целей (эгоизм); либо соблюдается баланс интересов индивидуальных и общественных.

Альтруизм и эгоизм можно рассматривать как противоположные системы ценностных ориентации личности, что и было сделано в свое время французским философом О.Кантом, который ввел понятие альтруизма как противоположное эгоизму. При этом альтруизм рассматривался как положительная ориентация, а эгоизм как отрицательная. Однако в реальных жизненных обстоятельствах альтруизм одних людей часто выступает необходимым условием развития эгоизма других. Например, альтруизм матери может привести к формированию эгоизма у ребенка. Ситуативный альтруизм актуализируется в опасных ситуациях и является вполне правомерным. Так, взрослый человек может пожертвовать жизнью ради спасения ребенка. Но альтруизм, определяющий поведение человека в целом, может стать опасным для него самою. Такой альтруизм может привести к конфликту человека с самим собой и миром.

В широко известной пьесе А.П.Чехова «Дядя Ваня» показан внутренний конфликт и трагедия альтруистической личности. Главный герой пьесы, Войницкий Иван Петрович (он же дядя Ваня), всю жизнь посвятил своим близким и, в частности, мужу сестры - профессору Серебрякову, которого он считал выдающейся личностью. Прозрение дяди Вани приходит к сорока семи годам, когда он понимает бесполезность своих усилий и свою личностную нереализованность. Вот прерывающийся монолог чеховского персонажа, к которому он возвращается на протяжении почти всей пьесы:

«О, как я обманут! Я обожал этого профессора, этого жалкого подагрика, я работал на него как вол! Я и Соня выжимали из этого имения последние соки; мы, точно кулаки, торговали постным маслом, горохом, творогом, сами не доедали куска, чтобы из грошей и копеек собирать тысячи и посылать ему... Двадцать пять лет я вот с этой матерью, как крот сидел в четырех стенах... Все наши мысли и чувства принадлежали тебе одному. Днем мы говорили о тебе, о твоих работах, гордились тобою, с благоговением произносили твое имя; ночи мы губили на то, что читали журналы и книги, которые я теперь глубоко презираю!.. Пропала жизнь! Я талантлив, умен, смел... Если бы я жил нормально, то из меня мог бы выйти Шопенгауэр, Достоевский... Я зарпортовался! Я с ума схожу... Матушка, я в отчаянии! Матушка!» (Чехов А.П. Собр. соч.: В 12т.- М., 1956. -Т. 9. -С. 300,320,321).

Прозрение дяди Вани, сопровождающееся почти катарсическим эмоциональным всплеском, произошло под влиянием личных переживаний и очередного эгоистического поступка проф. Серебрякова, желающего воспользоваться деньгами от продажи имения, в котором жил Войницкий. Любопытно, что прозрение главного героя не внесло изменений в его жизнь, равно как и изменений в жизнь его племянницы Сони, живущей по тем же принципам альтруизма. После отъезда четы Серебряковых жизнь дяди Вани и Сони совсем не изменилась. Они также продолжали трудиться для блага чуждого им человека. Интересным также является и тот факт, что данная пьеса Чехова является одной из его наиболее популярных произведений, и не только в России. Попутно заметим, что многие пьесы великого русского драматурга содержат данную тему, которая является столь универсальной, что понятна многим людям вне зависимости от их этнической принадлежности и места проживания.

Альтруизм весьма часто сопровождается страданиями человека, исповедующего идеи абсолютного добра. В культурной традиции христианства само страдание рассматривается как ценность. Религия высоко оценивает очистительную роль страдания как самого сильного орудия в войне с мировым злом. Вполне понятно, что народы, исповедующие христианскую религию, могут быть склонны преувеличивать роль альтруизма в жизнедеятельности человека. Следует заметить, что другие мировые религии также несут в себе идею положительного отношения к альтруизму и сопровождающему его человеческому страданию. Вероятно, не стоит обсуждать данную проблему в силу ее деликатности, однако нельзя не учитывать культурных традиций, лежащих в основе ориентации человека и оказывающих безусловное влияние на его поведение. Менталитет народа, обусловленный, в частности, и культурными традициями религии, определяет ценностные ориентации, лежащие в основе поступков конкретного человека. Но на эти же поступки можно посмотреть и в другом аспекте, изучая их более простые, психологические причины.

З.Фрейд рассматривал проявление альтруизма как невротическую потребность субъекта в ослаблении чувства вины или как компенсацию первобытного эгоизма, подвергнутого вытеснению. Сам эгоизм в некоторых психологических концепциях изучался как врожденное свойство человека, благодаря которому обеспечивается защита его жизнедеятельности. В философской и художественной литературе противостояние альтруизма и эгоизма представлено как борьба между добром и злом.

В реальной жизни проблема остается открытой.

В рамках современной психологии активно разрабатывается вопрос об **ассертивном поведении** и ассертивности личности - особой интегральной характеристике человека, проявляющейся в его отношениях с другими людьми. Довольно трудно найти в русском языке слово, обозначающее поведение, которое можно было бы охарактеризовать как нечто среднее между эгоистическим и альтруистическим. Поэтому имеет смысл воспользоваться понятием ассертивности, разрабатываемым современными зарубежными психологами и постепенно распространяющимся в отечественной психологии. Ассертивный - от англ. (assert), т.е. утверждать, защищать, доказывать, отстаивать. Психологический смысл ассертивности заключается в способности человека отстаивать и защищать свои интересы, добиваясь своих целей и не причиняя вреда окружающим. Более того, ассертивность предполагает, что реализация интересов индивида будет являться условием реализации интересов других людей, как это происходит в стратегии сотрудничества и компромисса. *Ассертивность* - качество альтернативного поведения, ориентированного на компромисс и сотрудничество как ведущие

стратегии взаимодействия.

Ассертивное поведение рассматривается в русле гуманистической психологии, изучающей проблемы полноценно развивающейся личности, стремящейся к самореализации и способной актуализировать свои потенциальные особенности. Данная форма поведения является одной из наиболее сложных форм, но не такой редкой, как может показаться на первый взгляд. В действительности, именно такое поведение обеспечивает нормальное полноценное взаимодействие с окружающими. Более того, в определенном смысле оно способствует развитию тех, с кем взаимодействует ассертивный человек. Наиболее эффективно ассертивный человек общается с другим ассертивным человеком. Это тот самый случай, когда категорический императив Иммануила Канта может быть реализован при взаимодействии: человек поступает по отношению к другим так, как он хотел бы, чтобы поступали по отношению к нему. Само взаимодействие подчеркивает чувство собственного достоинства субъектов общения.

Ассертивность предполагает очень внимательное отношение субъекта взаимодействия к себе и партнеру. Человек должен нести ответственность за себя, свои поступки и те ситуации, в которые он попадает. Однако данная ответственность связана не столько с социальным контролем, сколько с самоконтролем самого индивида. В то же время он не обязан давать какие-то объяснения и обоснования, оправдывающие его поведение. Он имеет право сам решать, в какой мере отвечает, и отвечает ли за поступки других людей. Имеет право менять свои взгляды и не бояться быть смешным при этом. Имеет право совершать ошибки и отвечать за них. Такой человек не боится признаться в том, что он чего-то не знает или не понимает другого человека. Его поступки характеризуются независимостью, но не эгоизмом, потому что он не ущемляет прав других людей. Весьма важным является тот факт, что ассертивный человек не ставит окружающих при своем взаимодействии с ними в положение жертвы или избавителя. Развитие эгоизма или альтруизма окружающих блокируется самим поведением индивида.

Особенно активно понятие ассертивности используется в психотерапевтических системах коррекции поведения человека. Именно в психотерапии впервые было замечено, что неумение индивида защитить свои интересы постепенно приводит к нервным срывам и болезням. Это неумение проявляется, прежде всего, либо в агрессивном, либо в пассивном поведении. Следует вспомнить, что нападение, бегство и оцепенение являются филогенетическими формами реагирования почти всех живых существ на земле, и в определенном смысле эти формы предопределили развитие соперничества, избегания и приспособления на социальном уровне функционирования человека. Что касается ассертивности, то она не имеет филогенетического прообраза и требует особого внимания при формировании. В животном мире удовлетворение потребностей одной особи сопровождается ущемлением интересов другой особи. В человеческом обществе этого можно избежать. Однако такое поведение требует особой подготовки, которая должна осуществляться в процессе обучения и воспитания. Взрослый человек также может научиться этому в тренинговых группах (Э.Берн, М.Е.Литвак).

Формирование ассертивности как защищающей и развивающей формы поведения дает возможность человеку избежать многих конфликтных ситуаций, хотя сам конфликт далеко не всегда является признаком непродуктивного взаимодействия. Тема конфликта является одной из наиболее традиционных в исследовании интерактивного аспекта общения. Ее популярность обусловлена значительным увеличением конфликтных ситуаций в современной социальной жизни. Традиционный конфликт представляет собой открытое столкновение противоположных позиций, интересов, взглядов, мнений субъектов взаимодействия. На вербальном уровне конфликт проявляется чаще всего в споре, где каждый стремится отстоять свое мнение и доказать другому его неправоту. Несмотря на то что большинство людей относятся к конфликту как к чему-то негативному, он имеет конструктивные функции.

**Конструктивные функции** конфликта проявляются в следующем: во-первых, он выступает источником развития, совершенствования процесса взаимодействия (развивающая функция); во-вторых, обнаруживает возникшее противоречие (познавательная функция); в-третьих, призван разрешить противоречие (инструментальная функция); в-четвертых, имеет объективные последствия, связанные с изменением обстоятельств (перестроечная функция). Конечно, для одного и того же участника взаимодействия один и тот же конфликт может иметь положительные и отрицательные последствия. Одни и те же конфликты могут быть конструктивными в одном отношении и деструктивными в другом.

**Деструктивные функции** конфликта очевидны. Во-первых, в конфликтной ситуации почти все

люди испытывают психологический дискомфорт, напряжение, подавленность или чрезмерное возбуждение. Во-вторых, нарушается система взаимосвязей. В-третьих, понижается эффективность совместной деятельности. В связи с этим почти все люди относятся к конфликтам негативно и стремятся их избежать, хотя можно отметить существование субъектов, имеющих серьезные психологические проблемы, которые, не всегда осознавая, сами инициируют возникновение конфликтных ситуаций.

Существует несколько *типологий конфликтных ситуаций*. Критериями типологизации служат функции, субъекты взаимодействия, типы поведения участников и др. С точки зрения субъектов взаимодействия, выделяют конфликты межличностные, межгрупповые и внутриличностные. *Межличностные конфликты* представляют собой столкновения взаимодействующих людей, чьи цели либо взаимно исключают друг друга и несовместимы в данной ситуации, либо противодействуют или мешают друг другу. Такой конфликт сопровождается острыми эмоциональными переживаниями участников взаимодействия. Следует заметить, что эмоциональные переживания субъектов выступают важным условием конфликта. Именно они обостряют противоречия и провоцируют экстремальные поступки. Спокойное, толерантное отношение субъектов к конфликтной ситуации и ее причинам определяет наиболее благоприятные возможности перехода от стратегии соперничества к стратегии компромисса и, возможно, даже сотрудничества. *Межгрупповые конфликты* возникают из-за противоборства групп в коллективе или социуме (их особенности рассмотрены в главе «Межгрупповые отношения»).

*Внутриличностные конфликты* определяются интериоризацией личностью разнонаправленных ценностных ориентации в процессе воспитания и социализации. Такой конфликт - столкновение относительно равных по силе и значимости, но противоположно направленных мотивов, потребностей, интересов, влечений у одного человека. Внутриличностные конфликты изучаются обычно в рамках психологии личности как особого направления психологии, имеющего собственный предмет исследования. Однако в социальной психологии внутриличностные конфликты рассматриваются в связи с социальными особенностями их формирования при нарушении отношений с близкими людьми в детстве и в связи с противоречивыми отношениями такой личности с социальной средой во взрослом возрасте. Нет сомнений в том, что внутриличностный конфликт несет в себе проблемы социальной адаптации человека, блокирует принятие решений, заставляет индивида прибегать к наиболее неэффективным стратегиям взаимодействия.

В конфликтной ситуации очень важным является то, как субъекты взаимодействия ее себе представляют. Могут быть конфликты, которые не имеют существенного основания, т.е. реальных противоречий между субъектами нет, но сами субъекты полагают, что они есть. Такой конфликт рассматривается как *ложный*, в отличие от *подлинного*, при котором реальные противоречия существуют и осознаются обеими сторонами. Кроме того, конфликт может быть *смещенным* или *двойным*, когда реальные, наиболее значительные противоречия между субъектами скрываются за внешними, незначительными противоречиями. Иными словами, смещенный конфликт - это явный конфликт, за которым можно обнаружить скрытый, лежащий в основе явного. Это происходит, когда по каким-то причинам (чаще всего из-за социального контроля) индивиды не могут даже себе признаться в причинах и источниках подлинного противоречия.

Среди различных типов конфликтов наиболее сложным можно считать так называемый *латентный*, т.е. *скрытый* конфликт. Данный конфликт должен был бы произойти, но не происходит, так как по тем или иным причинам он либо не осознается субъектами взаимодействия, либо скрывается ими за социально приемлемыми формами поведения. Специфика такого типа конфликта заключается в том, что он практически не имеет конструктивных функций и способствует развитию цинизма и лицемерия у его участников. Особенно опасным такой конфликт может быть для детей, которые наблюдают подобные отношения своих родителей и с детства привыкают к так называемому двойному нравственному стандарту.

Конфликты с близкими людьми переживаются наиболее тяжело. Поэтому самыми сложными конфликтами являются *личные* и *производственные*. Семья и работа, личная жизнь и профессиональная деятельность - основные сферы жизнедеятельности человека, которые связаны с самоутверждением личности и тем самым определяют ее особую уязвимость. Именно в этих сферах он взаимодействует с окружающими максимальное количество времени. Достаточно заметить, что, например, среди причин суицидов на одном из первых мест стоят семейные конфликты. Что касается производственных противоречий, то они могут быть обусловлены не только индивидуальными особенностями субъектов

взаимодействия, но также и спецификой профессионального труда.

Большое количество конфликтов наблюдается в сфере профессиональной деятельности «человек - человек». Среди них одной из наиболее конфликтных является педагогическая деятельность. Проблема **педагогического конфликта** относится к категории так называемых универсальных психологических проблем. Практически все конфликты, так или иначе связанные с процессами обучения и воспитания, попадают в разряд педагогических. В педагогической среде принято весьма негативно относиться к конфликтам, в то время как некоторые ученики склонны видеть в конфликте источник интереса и новых ощущений. Ученики иногда могут даже специально провоцировать возникновение конфликтной ситуации, особенно в тех случаях, когда отношения на уровне «учитель - ученик» являются неинтересными, однообразными, лишены динамики.

Педагогические конфликты вызваны целым рядом обстоятельств. Во-первых, сама деятельность учителя является одной из наиболее стрессогенных. Когда в середине 50-х годов в нашей стране проводились исследования по психологии труда в национальном масштабе, то работа учителя по своей психофизиологической напряженности приравнивалась к деятельности летчиков-испытателей и альпинистов. Современные условия не сделали работу учителя менее напряженной. Напротив, они все более способствуют дистрессовым условиям, нервным перегрузкам и, соответственно, конфликтам. Во-вторых, в процессе обучения учитель всегда должен контролировать работу учащихся, что, в свою очередь, развивает оценочный подход к другим людям. Это преобладание оценочного подхода во взаимодействии достаточно часто служит источником противоречий. Многие учителя в процессе общения не столько участвуют во взаимодействии, сколько контролируют его. Безусловно, контрольно-оценочная деятельность является обязательной педагогической функцией, но она не должна быть генерализована, т.е. распространена на межличностное взаимодействие.

Существует также значительное количество объективных противоречий, связанных с системой воспитания и образования в обществе, которые не могут не сказываться и на конкретных педагогических конфликтах. Это противоречия между ценностями, культивируемыми школой (семьей), и ценностями, складывающимися в окружающей среде; между педагогическим коллективом и семьей; между традициями и новациями в системе обучения и воспитания. Еще В.В.Розанов в «Сумерках просвещения» описывал объективное противоречие между семьей и школой, которое существовало и будет существовать всегда, поскольку в организованной системе обучения преобладают формальные отношения, а в семье - межличностные: «...Семья не может, не в состоянии признать тех неизменных норм, которые прилагаются к столь изменчивому, так безгранично разнообразяющемуся объекту, как ее растущие порождения; она видит в них некоторую слепоту, сухость и узость воззрения на него; она постоянно критикует, и ее критика исходит из сердца, бывает страстна, неправильна в частностях, но права в самом общем основании...» (М., 1990. - С. 20). Таким образом, в определенном смысле педагогический конфликт можно рассматривать как нормативный процесс в силу его объективности, повторяемости и даже некоторой целесообразности.

Выделяют множество проблем, связанных с педагогическими конфликтами. Одна из наиболее распространенных и пока еще не разрешимых проблем заключается в том, что некоторые учителя и родители верят в существование некоего педагогического средства (по образному выражению А.С.Макаренко. - «педагогического фокуса»), с помощью которого можно разрешить любой конфликт. При столкновении с конфликтными ситуациями учителя и родители иногда считают, что «...нужно найти какой-то хитрейший рецепт воспитания детей, и дело будет сделано. По их мнению, если этот рецепт дать в руки самому заурядному лежебоке, он при помощи рецепта воспитает трудолюбивого человека; если его дать мошеннику, рецепт поможет воспитать честного гражданина; в руках враля он тоже сделает чудо, и ребенок вырастет правдивым...» (Макаренко А. С. О воспитании. - М., 1990. - С. 198). Ирония Макаренко по поводу таких воспитателей вполне уместна, поскольку в данном случае они стремятся изменить ситуацию с помощью внешнего средства. Уже в этом заключена основная ошибка в подходе к возможности разрешения конфликта. Любой конфликт требует обязательного осмысления собственного положения участника взаимодействия в данной ситуации.

Среди многообразия проблем педагогической конфликтологии мы выделяем следующие: *связь позиции педагога со стилем управления (организаторской деятельностью); динамика стратегий взаимодействия учителей в педагогическом конфликте; социальные роли учителя в педагогическом коллективе, влияющие на обострение межличностных отношений.*

Позиции педагога в конфликтной ситуации определяются ведущим эго-состоянием и характеризуются большой выразительностью, так как невольно обнаруживают общее состояние

человека, его отношение к людям, представление о себе самом, степень заинтересованности в целях и т.д. Позиция определяет контекст взаимодействия. Контекстная информативность позиции - один из самых сильных способов воздействия человека на окружающих. Именно поэтому ее исследование осуществлялось не только в психологических разработках, но также и в театральной педагогике (К.С.Станиславский, М.О.Кнебель, П.М.Ершов и др.). Так, субъектные позиции учителя, влияющие на организацию педагогического взаимодействия, проанализированы в терминологии театральной педагогики: «пристройка сверху», «пристройка рядом», «пристройка снизу». С достоверной очевидностью можно утверждать что все «пристройки» соответствуют эго-состояниям «родителя», «взрослого» и «ребенка».

Контекстная информативность позиции более значима в профессиональной деятельности учителя, чем вербально выраженное требование. Именно она будет определять специфику взаимодействия. Если контекстная информативность позиции не совпадает со словами учителя, то ситуация будет определяться не на вербальном уровне, а на уровне взаимодействия позиций. Например, педагог находится в благодушном состоянии «ребенка», но пытается сделать строгий выговор ученику. Последний будет реагировать именно на эго-состояние учителя, а не на его слова.

Позиция определяет стиль организаторской деятельности учителя и его функции как руководителя группы. Каждый стиль коррелирует с определенным эго-состоянием. Эго-состояние «родитель» с авторитарным стилем, эго-состояние «взрослый» с демократическим стилем, эго-состояние «ребенок» с попустительским стилем. Вполне понятно, что различные эго-состояния педагога влияют на степень психологической близости между ним и учеником (социальная дистанция). При авторитарном стиле социальная дистанция велика и отношения приобретают строго формальный характер; при демократическом стиле можно наблюдать средний уровень социальной дистанции; при попустительском - социальная дистанция практически отсутствует, преобладают неформальные отношения.

Конфликтные ситуации могут возникать при любой позиции учителя, который пытается разрешить противоречие посредством тех или иных стратегий взаимодействия. Наиболее опытные и успешные учителя (или родители) стремятся использовать во взаимодействии стратегии компромисса и сотрудничества. Однако данные стратегии являются и наиболее трудными для их практического воплощения. Педагоги могут также решать проблему путем прямого психологического подавления учащегося, реализуя стратегию соперничества. Такой педагог всегда прав, всегда уверен в себе, всегда выигрывает в спорах с учащимися. Ученики могут чувствовать собственную неполноценность при взаимодействии с таким человеком, что, конечно, не способствует развитию их чувства собственного достоинства. Данный стиль разрешения конфликта не является продуктивным.

В других случаях учителя, наоборот, стремятся приспособиться к ученикам, классу, пытаюсь избежать конфликтных ситуаций любой ценой. Такая позиция характерна для учителей, которые боятся испортить отношения с классом, не умеют предъявлять требования к ученикам, не уверены в своей правоте и в целом испытывают осознаваемые или неосознаваемые сомнения в уровне своей профессиональной компетенции. Такая стратегия часто встречается и у родителей в семейном воспитании. Таким образом, реализуются некоторые так называемые ложные авторитеты воспитания: авторитет любви, авторитет доброты, авторитет подкупа (*Макаренко А. С. О воспитании. - М., 1990*). При действии «ложных авторитетов» взаимодействие между воспитанниками и воспитуемыми определяется уступчивостью, мягкостью учителей или родителей. Они боятся всяких конфликтов и всем готовы пожертвовать ради благополучия детей (альтруизм). В результате такого воспитания дети постепенно начинают ставить свои условия, командовать, предъявлять требования и т.д. Ребенок всегда будет проверять пределы допустимого, и если взрослые не ограничивают этих пределов, то процессы воспитания будут только способствовать формированию деструктивного поведения (эгоизм).

Избегание конфликтов во многом связано с неумением взрослых правильно предъявлять требования воспитанникам. Обычно нарушается мера требований. Или их слишком много и они достаточно высоки, т.е. невыполнимы, или они слишком просты. В первом случае ребенок не в состоянии справиться с заданием, что ведет к психофизиологическому перенапряжению и нервным срывам. Во втором случае ребенку не требуется никаких усилий для выполнения задания. Возникает ощущение легкости выполнения, ребенок привыкает действовать в простых условиях. Если же условия усложняются, может произойти психологический срыв. Таким образом, нарушение меры требований со стороны взрослых по отношению к ребенку всегда ведет к конфликтным ситуациям. Предотвращение конфликта на уровне «ложных авторитетов» эффективно лишь до определенного времени и в конечном счете также ведет к

серьезным противоречиям, когда дети подрастают.

Успешность стратегий педагогов или родителей в конфликтных ситуациях зависит от многих причин. Нельзя утверждать, что избегание и приспособление *всегда* неэффективны. Существуют такие ситуации, в которых данные стратегии действительно целесообразны. Однако следует иметь в виду, что увлечение такими стратегиями может пагубно сказаться как на существе дела, так и на межличностных отношениях воспитателя и воспитанника.

Н.П.Аникеева выделила особые позиции учителя в педагогическом коллективе, которые мешают установлению нормального психологического климата и способствуют развитию конфликтных ситуаций (Аникеева Н.П. Психологический климат в коллективе. - М., 1989). Такие позиции могут быть рассмотрены как своеобразные социальные роли в педагогическом коллективе: «прима», «общественный деятель», «генератор саморекламы», «патриарх», «имитатор». «Прима» - это модель поведения учителя, достигшего высокого уровня профессиональной деятельности и являющегося одним из лучших учителей школы. Однако профессиональные и личностные амбиции не позволяют такому учителю признать заслуги других, не менее успешных коллег. И хотя внешнее поведение «примы» вполне доброжелательно, такой человек вызывает напряжение в группе. На уровне контекстной информативности позиции (намекы, бестактные поступки и т.д.) «прима» выдает информацию, порочащую других учителей, и, прежде всего, учителей успешных, ибо только они являются действительными соперниками «примы». В данном случае ведущей стратегией поведения выступает соперничество.

Позиции «общественного деятеля», «генератора саморекламы» и «имитатора» вызывают конфликты, поскольку определяются стремлением учителя создать свой положительный имидж не за счет продуктивной деятельности, а через самопрезентацию. Что касается позиции «патриарха», то ее негативное принятие со стороны молодых учителей обусловлено постоянным недовольством, которое позволяют себе некоторые опытные учителя по отношению к более молодым коллегам. Данная модель поведения проявляется в стремлении поучать, выражать недовольство, декларировать и абсолютизировать свои профессиональные подходы и т.д. Вполне очевидно, что при вышеозначенных позициях учителя стремятся к удовлетворению только своих собственных интересов и не могут взаимодействовать с коллегами на паритетном уровне. Они абсолютизируют свои достоинства и игнорируют недостатки. Очевидно, некоторая мера лояльности по отношению к окружающим необходима для достижения согласованных действий и выработки оптимальных путей выхода из конфликтных ситуаций. Педагогические конфликты можно рассматривать в различных аспектах. Но следует помнить о нормативности данного явления, которое не только создает проблемы педагогической деятельности, но и является источником развития самого учебно-воспитательного процесса. Более того, правильное разрешение конфликтной ситуации способствует личностному развитию ее участников. Конфликт выполняет важнейшие функции регулирования коммуникативных, организационных, конструктивных и гностических процессов как на уроке, так и вне него. Учителя, которые могут *работать с педагогическим конфликтом*, являются наиболее успешными в профессиональной деятельности, поскольку сам факт наличия такого рефлексивного подхода делает участника конфликта его экспертом. В этом случае учителя осознают необходимость и возможность самим решать проблемы достаточно эффективно, так как наиболее оптимальные способы разрешения конфликта всегда связаны с индивидуальными особенностями его участников. Кроме того, рефлексировав конфликт, учитель также обучается помогать и ученикам в их не всегда простых взаимоотношениях.

### Вопросы по теме

- В чем сущность интерактивного аспекта общения?
- Какие уровни совместимости определяют продуктивность педагогического общения?
- Что является функциональной единицей общения?
- На основании каких критериев выделяют стратегии взаимодействия?
- Почему стратегия компромисса является более перспективной в социальной плане, чем стратегия сотрудничества? Что является основным условием реализации стратегии компромисса?
- Каковы трудности реализации ассертивного поведения в современной социальной жизни человека?
- Каковы положительные и отрицательные стороны конфликта?
- Почему открытый конфликт предпочтительнее латентного?
- Почему педагогический конфликт относится к разряду нормативных?

## Задания для самостоятельной работы

Приведите примеры, иллюстрирующие психологическую совместимость или несовместимость интроверта с экстравертом. Попробуйте определить, почему в одном случае субъекты взаимодействия оказались совместимы, а в другом нет.

Подготовьте реферат на тему «Соционика о психологической совместимости людей» с использованием публикаций К. Юнга и А. Аугустинавичуте.

Дайте развернутую характеристику взаимодействия субъектов (героев художественных произведений) с точки зрения их совместимости, используя категории: экстраверт, интроверт, мобильный, ригидный, доминантный, недоминантный.

Используя книги Э.Берна, подготовьте сообщение по теме «Типы транзакций и их влияние на межличностное общение». Обязательно используйте примеры на каждый тип транзакции.

Представьте развернутый социально-психологический анализ конкретной конфликтной ситуации в педагогическом коллективе на художественном примере.

## Литература

- Аникеева Н. П. Психологический климат в коллективе. - М., 1989.
- Берн Э. Игры, в которые играют люди... Люди, которые играют в игры. -Л., 1992.
- Гришина Н. В. К вопросу о предрасположенности к конфликтному поведению // Психические состояния. - Л., 1981.
- Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. - М., 1987.
- Добрович А. Б. Кто в семье психотерапевт? - М., 1984.
- Каппони В., Иовак Т. Как делать все по-своему. - СПб., 1995.
- Каппони В., Новак Т. Сам себе психолог. - СПб., 1994.
- Коллектив, личность, общение: Словарь социально-психологических понятий. - Л., 1987.
- Корнелиус Х., Фейри Ш. Выиграть может каждый. - М., 1992.
- Лазурский А. Ф. Избранные труды по психологии. - М., 1997.
- Литвак М. Е. Если хочешь быть счастливым. - Ростов н/Д, 1995.
- Макаренко А. С. О воспитании. - М, 1990.
- Обозов Н.Н. Межличностные отношения. - Л., 1979.
- Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. -М., 1991.
- Хрестоматия по социальной психологии. - М., 1994.
- Шибутани Т. Социальная психология. - М. 1969.
- Шостром Э. Анти-Карнги, или человек-манипулятор. - Минск. 1992.

## ГЛАВА 14. КОММУНИКАТИВНЫЙ АСПЕКТ ОБЩЕНИЯ

Понятие коммуникации • Психологическая обратная связь • Коммуникативные барьеры • Феномены межличностного влияния • Субъективные каналы восприятия и передачи информации • Специфика межличностного информационного обмена

**Понятие коммуникации** связано с информационными обменами, которые существуют между людьми в процессе совместной деятельности и общения. Коммуникация - это *акт и процесс* установления контактов между субъектами взаимодействия посредством выработки *общего смысла* передаваемой и воспринимаемой информации. Действия, целью которых является смысловое восприятие, называют коммуникативными. Главной задачей межличностной коммуникации выступает достижение социальной общности. При этом индивидуальность и уникальность каждого субъекта взаимодействия сохраняются. Поэтому социальная общность, достигаемая, например, в толпе при панике, коммуникацией не является, поскольку в данном случае происходит деперсонализация личности, и человек на какое-то время утрачивает некоторые свои индивидуальные черты, «растворяясь» в общей людской массе и подчиняясь ее законам.

В более широком философском смысле коммуникация рассматривается как *социальный процесс*, связанный либо с общением, обменом мыслями, сведениями, идеями и т.д., либо с передачей

содержания от одного сознания к другому посредством знаковых систем (Философский энциклопедический словарь. - М., 1983). Социологический аспект понимания коммуникации выявляет специфику средств связи любых объектов материального и духовного мира. Поэтому данное понятие часто употребляется применительно к многообразным средствам массовой передачи информации (*средства массовой коммуникации*). Их широкое распространение и влияние почти на каждого человека, так или иначе связанного с цивилизацией, породили понятие общего информационного поля, в котором живут современные люди. Как массовый процесс коммуникация представляет собой постоянное распространение информации посредством технических средств связи среди огромных рассредоточенных аудиторий, воздействуя на оценки, мнения и поведение людей. Как межличностный процесс коммуникация определяет смысловое поле конкретных взаимодействующих субъектов. В данной главе будет рассмотрена коммуникация, определяющая только *межличностное общение*.

Коммуникация выступает как особая функция общения. Она проявляется в передаче и принятии информации. Эта функция играет важную роль в межличностных отношениях, поскольку информационные процессы в современном мире определяют значительную часть жизнедеятельности человека. Человек, передающий информацию, называется *коммуникатором*, человек, воспринимающий ее, - *реципиентом*. Вполне понятно, что в процессе взаимодействия коммуникатор и реципиент меняются местами, поскольку функции передачи и восприятия информации переходят от одного к другому. Однако существуют такие ситуации взаимодействия, когда данные функции жестко закреплены за субъектами в течение определенного времени, например у преподавателя (коммуникатор) и слушателей (реципиенты) на лекции.

Для анализа коммуникативного аспекта общения часто используется теория информации, получившая распространение в ряде наук. Изначально теория информации была разработана в связи с потребностями развития техники связи. Позднее схемы анализа информационных процессов были использованы при изучении непосредственного общения людей. Однако если в технических средствах связи информация только передается и принимается, то в реальных процессах человеческого общения она еще и формируется. Общение выступает своеобразным катализатором мышления человека и его активности.

Информационный обмен - глобальное явление нашей жизни, выходящее за пределы простого человеческого общения. Однако специфика именно *межличностного информационного* обмена столь значительна и так отличается от специфики информационного обмена на субъект-объектном уровне (например, при взаимодействии человека с компьютером), что ее следует выделить особо. Она определяется наличием процесса психологической обратной связи, возникновением коммуникативных барьеров, появлением феноменов межличностного влияния, существованием различных уровней передачи информации, влиянием пространства и времени на передачу содержания информации.

Сущность процесса **психологической обратной связи** состоит в необходимости субъектов выработать единую знаковую систему и единое понимание обсуждаемых вопросов во время общения. Когда человек получает информацию, он ее прежде всего воспринимает, т.е. интерпретирует. Интерпретация зависит не только от самой информации, но и от индивидуального опыта воспринимающего, его знаний, общего уровня развития и т.д. В зависимости от множества причин люди весьма по-разному воспринимают одно и то же сообщение. Более того, они могут давать совершенно противоположные оценки одному и тому же явлению, поразному осмысляя его. Вот почему продуктивное общение сопровождается обычно уточнениями, некоторыми психологическими стимулами отрицательного или положительного характера, например поддакиванием или нахмуриванием бровей. Люди используют различные способы для того, чтобы показать свое отношение к предмету разговора и сообщить тем самым собственное понимание обсуждаемого вопроса. Отсутствие психологических стимулов свидетельствует о том, что контакт нарушен. Так, во время телефонного разговора один из собеседников обязательно поинтересуется, слышат ли его, если с другой стороны не будет никаких ответных реплик или поддакиваний. При внимательном наблюдении мы можем заметить, что с нарушения психологической обратной связи часто начинается конфликт.

Психологическая обратная связь столь важна для человека, вступающего в общение, что ее прерывание воспринимается как наказание на субъективном уровне восприятия. Педагогические концепции, базирующиеся на принципах бихевиоризма, включают в себя представления о прерывании психологической обратной связи как одной из самых действенных мер влияния на ребенка.

Наличие **коммуникативных барьеров** также характеризует специфику межличностного общения. Коммуникативный барьер - это психологическое препятствие, возникающее на пути передачи

адекватной информации. В современной социальной психологии выделяют разные типы коммуникативных барьеров. Рассмотрим наиболее распространенные. Прежде всего, это **барьеры непонимания**, фонетический, семантический, стилистический, логический и др. Такие барьеры возникают в связи с различными знаковыми средствами передачи сообщения. Самым простым примером *фонетического барьера* является непонимание двух человек, говорящих на разных языках. Фонетический барьер может возникнуть и между людьми, говорящими на одном языке, но имеющими разный уровень развития и овладения речью, например, между маленьким ребенком, который учится говорить, и взрослым. Однако такого барьера, как правило, не существует между матерью и ребенком. Обычно мать отлично все понимает и может «переводить» с детского языка на взрослый.

*Семантический барьер* возникает, когда люди по каким-то причинам не понимают смысла сказанного. Допустим, филолог слышит узкопрофессиональный разговор двух математиков. Вряд ли он поймет, о чем идет речь. Такой же барьер возникает между родителями и детьми-подростками, если последние говорят с использованием жаргона. В «Словаре русского языка» С.И.Ожегова сказано, что жаргон - это «речь какой-нибудь социальной или объединенной общими интересами группы, содержащая много отличных от общего языка, в том числе искусственных, иногда условных слов и выражений» (М., 1988). Во многих социальных группах, особенно среди людей, которые давно знают друг друга, может существовать особый язык, несколько отличающийся от общепринятого и понятный только тем, кто знает, какие события скрываются за определенными фразами, словами, намеками. Чем дольше существует группа, тем более обусловленным является язык.

Семантический барьер может возникать между людьми, являющимися носителями различных *субкультур* внутри господствующей культуры, они определяют стиль жизни и мышления ее носителей. Субкультуры отличаются по своим обычаям, нормам, ценностям и различным формам социального контроля. Чаще всего выделяют субкультуры молодежи, представителей различных профессиональных групп (профессиональные субкультуры), преступников (делинквентные субкультуры), детские субкультуры и т.д. Профессиональные, делинквентные и детские субкультуры наиболее специфичны в любом обществе. Каждая субкультура имеет свой, отличный от других специфический язык, который может иметь огромное значение не только для обмена информацией в своей среде, но и для способа самоопределения и даже выживания, как это происходит, например, в преступной среде.

В исследованиях по юридической психологии и на уровне художественных описаний достаточно свидетельств об уникальном значении речи в делинквентных субкультурах. По образному выражению писателя С.Довлатова, речь заменяет преступнику все привычные гражданские украшения, а именно: прическу, заграничный костюм, ботинки, галстук и очки. Более того - деньги, положение в обществе, награды и регалии (см.: *Довлатов С. Заповедник*. - М., 1998). Особенно значимой является речь в среде «своих», где она выступает в качестве оружия, защиты, основы репутации и социального статуса и дает такие же преимущества как и физическая сила (Там же). Любопытно, что многие семантические барьеры первоначально рассматривались исследователями именно на фактах отличия делинквентных субкультур от доминирующей общественной культуры на уровне среднего социального слоя (А.К. Коэн, Д. Маца, У. Б. Миллер).

Детская субкультура обладает более адаптивной к общей культуре языковой знаковой системой, но все же имеет существенные отличия, создающие семантические барьеры между детьми и взрослыми. А.М.Сидоркин, один из исследователей проблем воспитательных систем в обществе, отмечая особый детский язык, объединяющий сверстников, предупреждал: «...опытный педагог никогда не позволит себе отставать от стремительно меняющегося детского жаргона. Появляются и исчезают какие-то словечки, выражения... Надо элементарно знать язык тех, с кем приходится общаться, иначе можно оказаться в положении вечно ничего не понимающего и переспрашивающего... Что означает "Прыгать на четвертых сначала простые, потом немецкие, потом алмазики, треша, параша и собачки"? Не поняли? А теперь выйдите во двор и спросите у любой девчонки семи - двенадцати лет. Она не только расскажет вам, но и покажет, достав из кармана резиночку...» (*Сидоркин А.М. Парад предрассудков*. - М., 1992. - С. 12). Это было сказано в 1992 году. Очевидно, что нынешние дети уже могут не понять вышеприведенную фразу. У них другие игры, другие нормы, другой жаргон.

Вопрос о том, нужно ли педагогу знать детский жаргон, остается спорным и решается неоднозначно в зависимости от ситуации. С одной стороны, такое знание обеспечивает понимание некоторых детских проблем, с другой - можно встретить весьма успешных педагогов-практиков, получивших высокие результаты в своей деятельности и не имеющих никакого представления о детском жаргоне. Всемирно известный британский публицист, профессор С. Н. Паркинсон, рассказывая о родителях, вынужденных

выслушивать детскую болтовню достаточно длительное время, анализирует негативное влияние детского жаргона на развитие взрослых людей. Все люди, сталкивающиеся с обучением детей, будь это родители или педагоги, терпят, с его точки зрения, некий интеллектуальный ущерб: «Наши попытки поучать малышей и подростков приводят к одному: в конце концов мы сами скатываемся на доступный им уровень понимания. Они набираются ума-разума, а мы его теряем; мы настолько выдыхаемся, стараясь растолковать им начало алфавита, что сами уже не в силах добраться до середины. Поучающий расплачивается тем, что сам перестает развиваться. Мы видим, что для школьных учителей это стало правилом, недаром их всегда считают не совсем настоящими взрослыми. Но мы не замечаем, что эта судьба в какой-то мере постигает и родителей...» (Законы Паркинсона. - Минск, 1997. - С. 456). Несмотря на некоторую иронию и категоричность суждения, его автор во многом прав. Взрослый человек, постоянно общающийся с детьми, вынужден спускаться до их уровня. Для взрослого это чревато снижением собственного уровня переработки, интерпретации и вербальной подачи информации.

В педагогике существует понятие профессиональной деформации учителей, отражающее негативные последствия определенных форм взаимодействия обучающихся. Профессиональная деформация проявляется в чрезмерной категоричности, императивности суждений, упрощении проблем и т.д. Паркинсон анализирует два способа взаимодействия между детьми и родителями, сравнивая современное воспитание с воспитанием в прошлом веке. Если современное воспитание больше ориентировано на «пристройку» родителей к своим детям, то воспитание в прошлом веке предполагало ориентацию детей на поведение взрослых. Это значит, что раньше перед родителями и педагогами не стояла задача преодоления семантического барьера в процессе взаимодействия с детьми. Более того, если такая проблема и существовала, ее решал сам ребенок.

Вполне понятно, что британский публицист анализировал воспитание в элитных семьях, обладающих достатком, высоким социальным статусом и имеющих дополнительные педагогические услуги в лице нянек, гувернеров, воспитателей. Не одобряя современных родителей, педагогов, приспособляющихся к уровню детей и переходящих на их язык, Паркинсон в консервативных традициях призывает их игнорировать жаргон детей и выводить их на другой уровень общения. «Пристройка» родителей, воспитателей и учителей к детям целесообразна лишь на первом этапе взаимодействия, когда необходимо снять барьеры коммуникации.

Как видим, семантический барьер и работа с ним имеют особое значение в воспитании и обучении. Однако мировая практика распространения той или иной информации среди широких слоев населения находит пути для выработки общего смысла информации вне зависимости от уровня развития коммуникаторов и реципиентов и наличия семантического барьера между ними. Примером может служить широкое распространение (среди различных слоев населения) христианского учения с помощью библии - непревзойденного литературного и нравственного источника знания. Его уникальность заключается не только в идеях, несущих в себе абсолютные ценности бытия, но также и в формах подачи информации, делающей возможным ее восприятие людьми разных уровней культуры. В библии много информации передано через *притчи* - особые формы рассказа, имеющие двойной смысл: прямой и косвенный. Притчу можно причислить к феноменам мирового фольклора и литературы. Представляя собой рассказ в иносказательной форме с поучением, она нацелена на понимание, а не на познание. Понимание, в отличие от познания, предполагает непосредственное постижение сущности явления, минуя его логический анализ. Притча доступна для понимания взрослым и детям. Не случайно Л.Н.Толстой для своей педагогической работы в Ясной Поляне писал рассказы для детей в форме притчи. Выразительность языка, простота изложения, лаконичность, образность и изящество речи, присущие великому русскому писателю, сделали его рассказы уникальным источником понимания жизни, и прежде всего ее нравственного аспекта.

Для детей форма притчи вполне доступна. Она замечательна прежде всего тем, что у людей обычно не возникает сомнения по поводу того смысла, который она передает. Правда, притча - совершенно особая форма подачи информации, которая не может быть распространена повсеместно, она используется лишь в особых случаях коммуникации (например, на уровне духовного общения). В то же время следует иметь в виду, что детство - это особый период расцвета непосредственного творчества человека, поэтому дети способны не только понимать притчу, но и сами ее создавать. Так, у выдающегося педагога В.А.Сухомлинского некоторые дети писали сочинения в форме притчи.

*Стилистический барьер* определяется разностью стиля подачи информации, т.е. разными приемами использования средств языка для выражения мыслей. Можно говорить об экспрессивном стиле,

характеризуемостью эмоциональностью, экзальтированностью, жестикуляцией, богатыми голосовыми вариациями и восторженными оценками. О логическом стиле, проявляющемся в последовательности, доказательности, подборе фактов, обстоятельности выражений и точной терминологии. Стили определяются обычно функциональной асимметрией головного мозга человека как особым феноменом специфичности левого и правого полушарий по отношению к различным психическим функциям. Доминирование одного из полушарий может определять характерные трудности в восприятии и переработке информации, а несовпадение типов доминантности партнеров и приводит к возникновению стилистического барьера в процессе общения. Если стили общающихся совершенно не совпадают, то и взаимопонимание может быть затруднено. За различием стилей стоит отличие логико-понятийного мышления от образного (И.П.Павлов). Образное мышление отражает явления целостно, без дробления и расчленения, а логико-понятийное мышление, наоборот, во всяком явлении видит множество сторон, свойств. Если образное мышление ориентируется на многие признаки одновременно, то логическое - на рассмотрение каждого признака отдельно и последовательно.

При доминировании логического стиля субъект перерабатывает и излагает информацию последовательно, не пропуская ни одного звена из цепи рассуждений. Чрезмерное пристрастие к деталям и уточнениям не дает возможности носителю логического стиля оперативно принимать решения, а рациональность, холодность и эмоциональная сухость мешают ему устанавливать контакты с разными лицами. Однако в ситуациях, которые заранее известны и не требуют принятия новых решений, а также при взаимодействии в условиях стандартных формальных процедур, такие люди вполне успешны. При доминировании экспрессивного стиля субъект проявляет себя как эмоциональный, импульсивный, ориентированный на мнение окружающих, способный к сопереживанию и обладающий хорошей интуицией. Такой человек может очень легко привлечь внимание к своим словам и без труда установить контакт с другим. Однако чрезмерная экзальтированность и некоторая разбросанность мыслей может оттолкнуть от него людей, обладающих другим стилем. Наиболее оптимальным выступает смешанный стиль, в котором присутствует как логическое видение проблемы, так и ее экспрессивное восприятие и интерпретация. Люди, обладающие смешанным стилем, имеют меньше проблем в отношениях с другими и без труда могут преодолеть стилистические барьеры, обусловленные влиянием функциональной асимметрии головного мозга.

В педагогической деятельности учителя целесообразнее использовать смешанный стиль, что в целом соответствует и принципам обучения, в частности, принципу наглядности, в основе которого лежит идея необходимости опоры на полисенсорность восприятия ребенка. В то же время нельзя не заметить, что содержание предмета обучения во многом предопределяет и стиль взаимоотношений учителя и ученика. Так, при изучении математики целесообразнее использовать логический стиль, а при изучении литературы - экспрессивный.

При несогласии коммуникаторов по поводу приводимых доводов возникает *логический барьер*. Он неизбежен, если взаимодействующие стороны имеют разные представления о существенных основаниях суждения. То, что значимо для одного, может быть совершенно не важным для другого. Поэтому логические барьеры предопределяются не только непосредственно логикой, но и различными ориентациями субъектов взаимодействия. Стилистический и логический барьеры весьма часто сочетаются, поскольку причины их возникновения схожи.

Выделяют также *барьеры социально-культурных различий*: социальные, политические, религиозные, профессиональные и др. Социальные барьеры определяются принадлежностью субъектов взаимодействия к разным социальным слоям общества. Классические модели таких отношений представлены в многочисленных художественных произведениях, где сюжет связан с действиями «простака в светском обществе». Само приобщение «простака» к светской жизни и его вхождение в новую социальную среду сопровождается снятием социальных барьеров. Политические барьеры возникают при разной идеологии и разных представлениях о структуре и смысле власти. Религиозные определяются тем, насколько толерантной (терпимой) является сама религия по отношению к представителям другой веры. В целом, барьеры социально-культурных различий могут возникнуть и при общении представителей различных социальных слоев, партий или религий. Они также могут зависеть от несовпадения общего уровня культурного развития субъектов взаимодействия.

*Барьеры отношений* возникают, когда во взаимодействие вмешиваются негативные чувства и эмоции. Если взаимодействующие стороны испытывают чувство симпатии по отношению друг к другу, то такие барьеры не появляются. Люди склонны с большим доверием отнестись к информации, поступающей от тех, кто им нравятся. В то же время человек редко способен адекватно воспринимать

сообщение от лица, к которому он испытывает негативные чувства.

Наряду с существованием барьеров коммуникации и психологической обратной связи важной особенностью межличностного общения является наличие возможностей появления **феноменов межличностного влияния**, к которым, в частности, относятся: внушение, заражение, убеждение. **Внушение** рассматривается как один из наиболее сложных феноменов. Особенность его проявляется в том, что процесс воздействия на психическую сферу человека осуществляется посредством некритического восприятия информации. Обязательным условием внушения выступает отсутствие логического анализа и активного понимания информации, которая воспринимается как абсолютно верная без доказательств. Чаще всего внушение осуществляется, если человек, находясь в расслабленном состоянии, слышит сообщение от другого. Тот, кто передает информацию, должен быть полностью уверен в правоте своего высказывания, только тогда он может внушающе подействовать на реципиента. Внушение сопровождает общение человека на протяжении всей его жизни. Чем авторитетнее коммуникатор, тем в большей степени он способен внушающе действовать на реципиента. Особенно это заметно в процессе воспитания и обучения. Родители, имеющие авторитет у своих детей, часто передают им информацию именно посредством внушения, хотя и не всегда осознают это.

В рассказе популярного в России в начале XX века журналиста и писателя В.А.Гиляровского «Штурман дальнего плавания» описана судьба беспризорного мальчика Коськи, промышляющего на знаменитом в свое время Сухаревском рынке. Любопытно влияние внушения дедушки Ивана на убеждения и даже развитие некоторых черт характера ребенка:

«...Заботился о Коське дедушка Иван, старик ночлежник, который заботился о матери, брал ее с собой на все лето по грибы. Мать умерла, а ребенок родился 22 февраля, почему и окрестил его дедушка Иван Касьяном.

- Касьян праведный! - звал его потом старик за странность характера: он никогда не лгал.

И сам старик был такой.

- Правдой надо жить, неправдой не проживешь! - изрекал он, а Коська слушал и внимал... Когда Коське минуло шесть лет, старик умер в больнице. Остался Коська один в ночлежке. Потом сошелся с карманниками, стал "работать" на Сухаревке и по вагонам конки, но сам в карманы никогда не лазил, а только "убегалкой", т.е. ему передавали кошелек, а он убегал. Ему верили: никогда ни копейки не возьмет. Потом на стреме стал стоять. Но стоило городовому спросить: "Что ты тут делаешь, пащенок?" - он обязательно всю правду ахнет: "Калаулю. Там наши лебятя лавку со двола подламывают".

Уж и били его воры за правду, а он все свое. Почему такая правда жила в ребенке - никто не знал. Покойный старик грибник объяснял по-своему эту черту своего любимца:

- Касьяном зову - потому не врет. Такие в три года один раз родятся... Касьяны все правдивые бывают!.. Коська слышал эти слова его часто и еще правдивее становился...» (Гиляровский В.А. Москва и москвичи. - Минск, 1980.-С.32, 33).

Как видим, внушение не нуждается в доказательствах, но требует большой убежденности внушающего, который передает информацию в императивной форме повелительного наклонения. Очевидно, что дети в большей степени поддаются внушению, чем взрослые. Следует отметить навязчивый характер идей, усвоенных в процессе внушения. Такие идеи с большим трудом можно изменить и осмыслить. Внушение может быть целенаправленным, или преднамеренным, и нецеленаправленным. При непреднамеренном внушении влияние осуществляется как бы случайно, но на самом деле оно определяется достаточно устойчивыми и твердыми взглядами внушающего.

Гордон Оллпорт выделял случайную природу влияния в ситуации непреднамеренного внушения. Так, исследуя влияние учителей на учащихся и родителей на детей в процессе обучения и воспитания, он определил, что *максимальное значение в становлении личности ребенка приобретает не продуманный учебный план или целенаправленное воспитание, а «маленькие истины», высказанные мимоходом* (см.: Оллпорт Г. Личность в психологии. - М., 1998). Далек не во всех случаях воспитатели задумываются над тем, какие именно «маленькие истины» они высказывают обычно, и насколько они соответствуют общим поставленным целям воспитания.

Не следует думать, что низкий уровень внушаемости свидетельствует о большой психологической силе человека. Видимо, определенный уровень внушаемости должен быть у каждого, поскольку этот механизм влияния связан с интериоризацией смысловых структур в процессе воспитания и социализации. Если у человека очень низкий уровень внушаемости, то он скорее всего имеет достаточно высокий уровень самовнушаемости. Очевидно, наличие определенного баланса между внушаемостью и самовнушаемостью, равно как и баланса между опорой на себя и опорой на других,

характеризует большинство людей с нормальной социальной адаптацией. Чрезмерное нарушение данного баланса (в ту или иную сторону) может привести к негативным социальным последствиям. Так, чрезмерно внушаемый человек слишком сильно зависит от окружающих. С другой стороны, субъект с преобладанием самовнушения скорее всего будет проявлять себя как социально дезадаптивный в тех или иных аспектах жизни, поскольку его взгляды будут весьма слабо корректироваться через экспектации на социальном уровне.

В процессе внушения возбуждается неосознаваемая психическая активность индивида. Поэтому ослабление действия сознательного контроля при восприятии информации выступает важным условием внушения. Информация должна быть усвоена в расслабленном состоянии покоя, усталости, перед сном, в гипнотическом сне и т.д. Отсутствие осмысления и понимания обеспечивает восприятие информации, поступающей через внушение, как безусловную данность. Уверенность, систематичность, эмоциональная окрашенность внушения определяют побуждения человека, ощущения, представления, поступки и эмоциональные состояния, которые сохраняются достаточно долго и оказывают влияние на многие аспекты его жизнедеятельности. Используя закономерности внушающего влияния информации, специалисты по организации рекламы стремятся влиять на выбор потребителя через императивное, систематическое и позитивно ориентированное информирование о том или ином товаре, либо услуге. При этом реклама крайне редко обращается к таким механизмам влияния как убеждение.

Если внушение ориентировано на подсознательный уровень психических процессов человека, то **убеждение** связано с вполне осознанными процессами понимания и восприятия информации. Убеждают при помощи логики, доказательств, демонстрации значений обсуждаемых явлений. В зависимости от индивидуальных и личностных особенностей человека убедительными могут быть специально подобранные факты или какие-либо аспекты явления, на которые реципиент ранее не обращал внимание. Убеждающими могут быть красота, добро, справедливость и другие ценности, которые выступают как абсолютные и не могут быть сведены к чему-то более высокому. Но в большинстве случаев убеждение связано с логикой и доказательствами. Чтобы убедить, необходимо раскрыть смысл явления в том аспекте, который будет более всего значим для субъекта взаимодействия. Мы реагируем прежде всего на то, что имеет личностный смысл. Поэтому, подбирая объективные доводы для доказательства, нельзя не учитывать их субъективной стороны - того, насколько они будут значимы для данного субъекта. Вот почему, прежде чем убеждать человека в чем-либо, необходимо иметь хотя бы общие представления об его установках, ценностях и взглядах.

**Психологическое заражение** - это особый способ влияния, который описывают обычно в связи с психическим состоянием больших социальных групп при панике. Речь идет о бессознательной невольной подверженности индивидов определенным психическим состояниям в зависимости от различных факторов. Но заражение может быть также рассмотрено и на уровне субъект-субъектного взаимодействия. Сущность психологического заражения в том, что эмоциональное состояние коммуникатора неосознанно воспринимается реципиентом настолько сильно, что его собственное психическое состояние становится тождественным психическому состоянию коммуникатора. Существуют люди, способные психологически заражать окружающих с большой легкостью. Вероятно, это связано с различными индивидуальными и личностными особенностями. Несомненно, что такие субъекты достаточно высоко ценятся в определенных профессиональных кругах и видах деятельности, ориентированных на восприятие людей: в среде артистов, учителей, телеведущих и т.д. Талант выдающегося артиста определяется не столько умением что-то выразительно изображать, сколько способностью влиять на изменение психического состояния большого количества людей средствами психологического заражения.

При обычной межличностной коммуникации мы можем заметить сочетание различных видов влияния. Тем не менее многие люди стремятся влиять на собеседника тем или иным способом, который можно обозначить как доминирующий. Доминирование определяется ведущим эго-состоянием человека в данный момент. Очевидно, что преобладание убеждения осуществляется в эго-состоянии «взрослый»; заражения - в эго-состоянии «ребенок»; внушения - в эго-состоянии «родитель».

Проблема использования возможностей людей влиять друг на друга всегда привлекала к себе внимание психологов и педагогов, социальных работников и родителей, политиков и артистов, коммерсантов и руководителей. Вероятно, нет такой сферы жизнедеятельности, в которой факторы межличностного влияния не были бы значимы. Вот почему книга Д.Карнеги «Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей» получила широкую публицистическую популярность во всем мире. При

этом знаменитые правила Карнеги, изложенные на уровне здравого смысла и житейской мудрости, во многом опираются на научные данные, за исключением некоторых утверждений. Наблюдения и обобщения Д.Карнеги представляют несомненную ценность, поскольку в простой и ясной форме определяют возможности практического использования некоторых моделей поведения для улучшения результатов взаимодействия.

Специфика межличностной коммуникации определяется также и *наличием различных каналов восприятия и передачи информации*. Наиболее важными среди них являются **субъективные каналы восприятия и передачи информации**. Люди воспринимают и отражают окружающий мир посредством своих органов чувств. Проблема уровней передачи информации в процессе межличностного общения рассматривается в теории НЛП (нейролингвистическое программирование). «Нейро» означает, что поведение выступает как результат нервных процессов, а «лингвистическое», что нервные процессы могут быть управляемы с помощью знаковых средств языка (Д.Гриндер, Р. Бэндлер). Поскольку язык каждого человека отражает его субъективный мир, то и влиять на этот мир можно, влияя на язык как знаковую систему. Так же, как и в стилевых различиях, разница знаковых средств обусловлена функциональной асимметрией человеческого мозга.

Выделяют аудиальный (доминирует слух), визуальный (доминирует зрение) и кинестетический (доминирует ощущение) субъективные каналы восприятия и передачи информации, которые определяются как модальности. Можно говорить и о полимодальности человека, у которого преобладают обобщенные представления и мыслительные процессы. Модальность в данном случае - это процесс и механизм восприятия. У всякого нормального человека функционируют все три канала с преобладанием одной модальности. Соответственно людей, связанных с тем или иным каналом восприятия, называют: визуалы, кинестеты, аудиалы и полимодалы. В зависимости от преобладающей модальности для человека мир - это либо то, что он видит, либо то, что слышит или чувствует.

В процессе взаимодействия ведущую модальность можно определить по словам, которые наиболее часто употребляет человек в речи; по характерным жестам или движению глаз. По отдельным признакам, реализующимся в мимике, позе, жестах, движении глаз можно определить, когда человек опирается на собственный опыт, связанный с ощущениями, когда на логику, когда на то и другое. Мимика и жесты асимметрично отражают меру включенности правого полушария, которое хранит опыт, опирающийся на ощущения, и левого полушария, отвечающего за логические построения. Если сильнее выражены мимика, жесты и позы с левой стороны, то человек опирается на чувственный опыт. Если то же самое больше выражено с правой стороны, - то на логику. Если же позы и мимика выражены симметрично, то задействованы оба полушария. Иными словами, для первого варианта более приемлем язык чувств, для второго - логики, для третьего - оба языка.

Вполне возможно, что у субъектов с разными доминирующими модальностями часто возникает непонимание, поскольку их восприятие и интерпретация одних и тех же явлений могут быть совершенно различны. Для улучшения взаимопонимания и выработки общего смысла передаваемой информации между субъектами, обладающими различными модальностями, используют следующие приемы: присоединение, закрепление, ведение.

*Присоединение* осуществляется через имитацию, отождествление своего поведения с поведением партнера - так называемое зеркальное поведение. Достижение, по возможности, синхронности дыхания и тождественности поз способствует мягкому вхождению в контакт. Этот прием способствует вхождению коммуникатора в репрезентативную систему реципиента.

При *закреплении* субъект подражает мимике, жестам, голосу партнера, использует характерные для него ключевые слова. Визуал будет часто использовать слова: «яркий», «видеть», «отчетливо» и т.д.; аудиал - «слышать», «понимать», «звучать» и т.д.; кинестетик - «чувствовать», «ощущать», «прикасаться» и т.д. Если коммуникатор начинает употреблять слова, связанные с ведущей модальностью партнера, он входит в контекст его восприятия и понимания, что, безусловно, способствует выработке общего смысла при взаимодействии.

*Ведение* представляет собой постепенное переключение партнера с его собственной программы на предлагаемую. Присоединение, закрепление и ведение могут рассматриваться не только как приемы, обеспечивающие передачу и понимание информации, но также и как последовательные этапы установления контакта. Поскольку у большинства людей доминирующая модальность ярко не выражена, то интерпретация ими поступающей информации редко обусловлена селективностью модальности. Однако при ярком доминировании того или иного канала восприятия и передачи информации следует учитывать и вышеназванные приемы взаимодействия, обеспечивающие выработку

общего смысла информации в процессе общения.

Феномен *влияния пространства и времени* на уровень и глубину коммуникативного процесса определяется в психологии как *хронотип*. Хронотипы возникают обычно в ситуациях, характеризующихся специфическим сочетанием пространственно-временных координат. Например, когда незнакомые прежде люди по каким-то причинам вынуждены быть вместе в течение определенного промежутка времени на небольшой территории. В таких условиях человек может проявить себя в общении совсем иначе, не так, как обычно. Он как бы выходит из-под социального контроля и может сыграть новую социальную роль. Известны хронотипы «вагонного попутчика», «больничной палаты» и др.

Вполне понятно, что знание и понимание особенностей межличностной коммуникации определяют основные направления ее совершенствования. Условиями эффективной коммуникации являются: наличие адекватной психологической обратной связи; отсутствие коммуникативных барьеров; соответствие типа коммуникативного влияния целям и задачам общения; установление общих уровней передачи информации; преодоление искажений информации, связанных с действием хронотипов.

Итак, мы видим, что **специфика межличностного информационного обмена** проявляется в различных аспектах общения. Она определяет характер восприятия, передачи и интерпретации информации. Любопытно, что, несмотря на мощное информационное поле, в котором живет современный человек, его способность особо выделять и усваивать сообщения, поступающие от другого лица, очевидна. Именно в непосредственном межличностном общении мы получаем самое большое количество информации - 80% (А.В.Мудрик). Видимо, личностный контакт делает ее настолько значительной, что только при развитии явных признаков социальной дезадаптации мы можем говорить о стремлении человека получать информацию, минуя субъективные источники. Так, например, явление аутизма рассматривается современной наукой как признак отклоняющегося поведения или даже заболевание человека. Главной характеристикой аутизма является уход от контактов именно с людьми, а не с другими материальными источниками информации.

Значимость информации, идущей от одного человека к другому, связана с мощным аксиологическим контекстом. Сообщая информацию, индивидвольно или невольно передает и свое отношение к ней, обусловленное его системой ценностей. Если сам человек относится к ней позитивно, то и его высказывания звучат убедительно. Более того, информация, к которой субъект, ее высказывающий, не имеет доверия, теряет шансы на адекватное восприятие и интерпретацию. Когда человек получает информацию от другого человека, она воспринимается объемнее, глубже и надежнее, чем информация, передаваемая через неодушевленный источник. *Персонализация информации усиливает ее значение и делает более удобной для восприятия.*

Особое значение персонализации имеет при формировании мотивации обучения и развития интереса к предмету изучения. Этот феномен хорошо известен большинству людей и на уровне здравого смысла. Именно поэтому при обучении любому виду деятельности целесообразнее иметь дело с человеком, который знает дело, а не с учебными пособиями, даже в том случае, если они весьма качественны и интересны. Нет ничего удивительного в том, что заочное образование, например, часто рассматривается как менее качественное, чем очное, а репетиторство расценивается как более перспективный путь подготовки абитуриента к поступлению в вуз, чем самостоятельная подготовка.

Понятие коммуникации употребляется в психологии значительно чаще, чем понятие перцепции или интеракции. Иногда им обозначают все процессы общения вне зависимости от его содержания. Такая генерализация вполне оправдана, поскольку перцептивные, интерактивные и коммуникативные процессы при реальном общении людей друг с другом переходят один в другой, и их жесткое выделение необходимо прежде всего в научных или методических целях для осмысления и анализа конкретных социально-психологических феноменов.

### Вопросы по теме

Что означает понятие коммуникации в узком и широком смысле слова?

Что общего и каковы различия между паралингвистическими средствами общения и субъективными каналами восприятия и передачи информации?

Каковы основные различия между межличностным информационным обменом и массовым информационным обменом?

Является ли психологическая обратная связь информационным процессом?

Какие коммуникативные барьеры могут возникать при взаимодействии учителя с учеником?  
Почему семантический барьер является одним из наиболее распространенных препятствий в понимании субъектов друг друга при взаимодействии?  
Каким образом барьеры социально-культурных различий связаны с ценностями субъектов общения?  
Что представляют собой феномены межличностного влияния?  
Какие субъективные каналы восприятия и передачи информации наиболее востребованы современным школьным обучением? Обоснуйте свой ответ.

### Задания для самостоятельной работы

Подготовьте перечень положительных и отрицательных санкций, которые может использовать учитель на уровне психологической обратной связи как коммуникатор и реципиент.

Опишите приемы, которые могут способствовать преодолению коммуникативных барьеров при взаимодействии: а) родителей с детьми; б) учителя с учениками; в) руководителя с подчиненными. Как могут меняться данные приемы, если субъект меняет позицию коммуникатора на реципиента и наоборот?

Проанализируйте педагогические возможности изменения хронотипов в школе. Может ли учитель использовать изменение хронотипа в качестве средства воспитательного влияния или условия, обеспечивающего данное влияние? Приведите соответствующие примеры.

В книге В.А.Сухомлинского «Родина в сердце» представлены сочинения, написанные учениками 1-7 классов средней школы (М., 1980, С. 65-75). Проанализируйте данные сочинения с точки зрения единства нравственного содержания и формы подачи смысловой информации. Подумайте, какие из данных сочинений написаны в форме притчи?

### Литература

- Аватер И. Я Вас слушаю...* - М., 1988.  
*Битянова М. Р.* Социальная психология. - М., 1994.  
*Брудный А. А.* К теории коммуникативного воздействия // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. - М., 1977.  
*Брудный А. А.* Понимание и общение. - М., 1989.  
*Брушлинский А. В., Поликарпов В. А.* Мышление и общение. - Минск, 1990.  
*Гриндер Д., Бэндлер Р.* Из лягушек в принцы. - Воронеж, 1993.  
*Кан-Калик В. А.* Грамматика общения. - М., 1995.  
*Кондратенко В. Т., Донской Д. И.* Общая психотерапия. - Минск, 1997.  
*Крижанская Ю. С., Третьяков В. П.* Грамматика общения. - М., 1990.  
*Мелибруда Е.* Я-Ты-Мы: Психологические возможности улучшения общения. - М., 1986.  
*Олпорт Г.* Личность в психологии. - М., 1998.  
*Павлов И. П.* Избранные произведения. - М., 1949.  
Социология преступности: Современные буржуазные теории. - М., 1966.  
*Спрингер С, Дейч Г.* Левый мозг, правый мозг. - М., 1983.  
*Чалдини Р.* Психология влияния. - СПб., 1999.  
*Шерковин Ю.А.* Психологические проблемы массовых информационных процессов. - М., 1973.

### ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ КУРСА

**Авторитет** - особый тип влияния на людей, который выражается в способности человека, не прибегая к принуждению, направлять поступки и мысли других людей.

**Аддиктивное поведение** - один из наиболее распространенных вариантов *отклоняющегося поведения*. Выражается в стремлении человека уйти от реальности посредством изменения своего психического состояния с помощью приема некоторых веществ (алкоголь, курение, наркотики, лекарственные препараты, чрезмерное употребление крепкого кофе и т.д.) или постоянной фиксации внимания на определенных предметах или активностях, что сопровождается развитием сильных эмоций. Понятие аддиктивного поведения разработано в рамках современной психотерапии (Ц.П. Короленко и др.). В социальной психологии данное понятие имеет значение для осмысления проблем

*социальной адаптации, социализации и социальной виктимологии.*

**Амбивалентность личности** - взаимная компенсация и взаимное дополнение разнонаправленных личностных тенденций (черт, подсистем, структурных компонентов, особенностей, характеристик и т.д.), а также их проявление в деятельности и общении. Иногда употребляется тождественное понятие «диалектика личности», характеризующее единство, противоречие и относительный баланс полярностей личности, например, экстраверсия - интроверсия, интернальность - экстернальность и др. По К. Юнгу, амбивалентные феномены личности объединяет то, по поводу чего они возникли. Отношения между амбивалентными характеристиками определяются им как отношения компенсации, противостояния и объединения. Идея амбивалентности связана с представлением о личности как активной, уникальной и целостной системы, способной к саморазвитию и имеющей источником саморазвития внутренние противоречия (Б.Г.Ананьев, А.Ф.Лазурский, С.Л.Рубинштейн, К.Левин, К.Юнг, А.Маслоу и др.). Изначально идея амбивалентности восходит к организмическим теориям личности. В современной психологии достаточно широко распространено понятие *амбивалентность чувств*, введенное Ю.Блейлером для обозначения сосуществования противоположных эмоций человека по отношению к одному и тому же объекту. Понятие амбивалентности чувств не является тождественным понятию амбивалентности личности.

**Амбивалентность чувств** - противоречивость нескольких одновременно испытываемых эмоциональных отношений человека к тем или иным субъектам и явлениям окружающего мира.

**Апперцепция** - зависимость восприятия от общей направленности и всего предшествующего опыта человека.

**Ассертивное поведение** - см. асертивность.

**Асертивность** - социальное качество личности, проявляющееся в ориентации на компромисс и сотрудничество как ведущие *стратегии взаимодействия*. Асертивность характеризует *личность зрелого* человека, который точно знает, что он хочет и чего не желает и может это выразить без агрессивных реакций по отношению к другим людям. Асертивность предполагает умение субъекта защищать свои интересы и отстаивать свои права, не ущемляя прав других.

**Аттракция** - механизм *перцепции социальной*, способ понимания одного человека другим на основе устойчивого положительного чувства (симпатии, любви и др.), которое способствует более полному и глубокому восприятию личности.

**Барьеры коммуникативные** - психологические препятствия, возникающие на пути передачи адекватной информации. Выделяют фонетический, семантический, стилистический, логический и другие барьеры.

**Ведущая деятельность** - такая деятельность, которая обеспечивает максимально благоприятные условия развития для человека на данном этапе его социализации. Выполнение такой деятельности определяет возникновение и формирование основных психологических новообразований человека на той или иной стадии его социального развития. Например, для ребенка дошкольного возраста в качестве такой деятельности выступает игра, для подростка - общение, для взрослого человека - профессиональная деятельность. Понятие разрабатывалось А.Н.Леонтьевым, Д.Б.Элькониным, В.В.Давыдовым и др.

**Виктимология** - отрасль знания, изучающая *виктимность*.

**Виктимность** - «предрасположенность» человека выступать в определенных обстоятельствах в качестве жертвы, неспособность избежать опасности там, где она объективно была предотвратима. Данное понятие разработано в рамках юридической психологии, но используется и в социально-психологических исследованиях в связи с разработкой проблем *социальной адаптации и социализации личности*.

**Высшие психические функции (ВПФ)** - социально обусловленные, сложные психические процессы человека, формирующиеся в онтогенезе. ВПФ имеют следующие основные характеристики: сложность, социальность, опосредованность, произвольность, пластичность. Понятие разработано Л.С.Выготским, А.Р.Лурия и др.

**Гендерные различия** - половые различия, определяющие набор ожидаемых образцов поведения.

**Группа социальная** - любая совокупность людей, рассматриваемых с точки зрения их какой-либо общности (возрастной, деятельностной, профессиональной и т.д.);

- форма объединения людей в процессе деятельности и *общения* (Т.Шибутани);

- относительно устойчивая совокупность людей, связанных системой отношений, регулируемых общими ценностями и нормами (Российская педагогическая энциклопедия. - М., 1993).

Основной функцией социальной группы является регуляция поведения людей в целях реализации интересов группы. Социальная группа выступает в качестве функциональной единицы общества. Участие человека в общественной жизни обеспечивается посредством взаимодействия с другими людьми в социальных группах.

**Дидактогении** - определенные психические состояния субъекта, возникающие вследствие *социальной ингибции* во время обучения.

**Зона ближайшего развития** - расхождение между уровнем реального и потенциального развития человека, определяющее возможности его совершенствования. Уровень реального развития определяется степенью трудности задач, которые субъект может решить самостоятельно. Уровень потенциального развития определяется степенью сложности задач, которые субъект может решить под руководством или в сотрудничестве с другими. Данное понятие разработано Л.С.Выготским для определения высших психических функций ребенка, находящихся в стадии созревания. Однако современные концепции ресоциализации расширили сферу применения понятия зоны ближайшего развития применительно и к развитию взрослого человека.

**Идентификация** – механизм *перцепции социальной*, способ понимания одного человека другим посредством интеллектуального отождествления.

**Имидж** - воспринимаемый и передаваемый образ человека при его взаимодействии с другими людьми.

**Ингибция социальная** - тормозящее, негативное влияние социальных факторов или конкретного человека на мысли, чувства, активность человека или группы. Данный феномен возникает обычно в условиях негативного отношения друг к другу субъектов взаимодействия. Сопровождается развитием патогенных психических состояний у одного или нескольких взаимодействующих и коммуникативными барьерами. Явление, противоположное *фасилитации*.

**Институты социальные** - социальные группы, составляющие ближайшее окружение индивида и выступающие в качестве носителей различных норм и ценностей. Такие группы задают систему внешней регуляции поведения, например, семья, школьный класс, компания друзей.

**Интеракция** - взаимодействие, обусловленное индивидуальными особенностями субъектов, социальной ситуацией, доминирующими *стратегиями взаимодействия*, целями участников и возможными противоречиями, возникающими в процессе деятельности и общения.

**Интерииоризация** - процесс формирования внутренних структур психики через усвоение структур внешней социальной деятельности. В процессе интерииоризации происходит перенос общественных представлений в сознание отдельного человека. Интерииоризация может происходить как на осознаваемом, так и неосознаваемом уровнях. Ж.Пиаже полагал, что посредством интерииоризации формируется прежде всего структура подсознательного, которая, в свою очередь, определяет структуру сознательного. Процесс, противоположный *экстериоризации*.

**Интернальность** - см. *Экстернальность*.

**Интроверсия** - см. *Экстраверсия*.

**Катарсис** - эмоциональное потрясение, ведущее к некоторой трансформации чувств.

**Коммуникация** - акт и процесс установления контактов между субъектами взаимодействия посредством выработки общего смысла передаваемой и воспринимаемой информации.

**Конформность** - податливость человека реальному или воображаемому давлению группы, проявляющаяся в изменении его поведения и установок. Конформность может характеризовать индивида и группу. Нормативная конформность является следствием *социального контроля* и способствует социальной адаптации. Чрезмерная конформность отрицательно влияет на человека, вынуждая его отказываться от своих взглядов в пользу большинства.

**Коллектив** - высокоорганизованная *просоциальная* группа людей, обладающая благоприятными для развития индивида *интегральными психологическими характеристиками и параметрами*. Основы теории коллектива разработаны А.С.Макаренко. Он рассматривал коллектив как уникальное средство воспитания, среду, в которой должен развиваться и получать оптимальные условия самореализации взрослеющий человек. С точки зрения А.С.Макаренко только коллектив способен обеспечить ребенку полноценный социальный опыт адаптации к сложным меняющимся жизненным ситуациям. В то же время коллектив является связующим звеном между человеком и обществом, обеспечивая установление социальных связей, разрыв которых ведет к деформации социального развития человека. Высокоорганизованная *антисоциальная* группа носит название *корпорации*.

**Коммуникатор** – субъект общения, передающий информацию.

**Конфликт** - столкновение противоположных позиций, интересов, взглядов, мнений субъектов взаимодействия, сопровождающееся их негативными переживаниями.

**Лидер** - человек, оказывающий ведущее влияние на группу в системе неформальных отношений.

**Лидерство** - механизм групповой интеграции, объединяющий индивидов вокруг неформального лидера.

**Личностная зрелость** - высший уровень развития личности, связанный с формированием и стабилизацией важнейших социальных качеств человека. Личностная зрелость характеризуется следующими сформированными качествами: ответственность, потребность заботиться о других, активность, самореализация, толерантность к другим, высокий уровень общей жизнедеятельности, высокие и социально значимые результаты деятельности, *интернальность* в основных сферах жизнедеятельности.

**Механизмы социализации** - относительно сложные способы, посредством которых человек усваивает и воспроизводит социальный опыт. Могут осуществляться на сознательном и подсознательном уровнях. Сложность определяется тем, что данные способы характеризуются процессуальностью (они реализуются относительно продолжительный период времени); феноменологичностью (определяются уникальными и неповторимыми чертами самого индивида, который усваивает опыт); социальностью (определяются и особенностями социума, влияющего на индивида). К наиболее распространенным механизмам социализации относятся: *подражание*, *полоролевая идентификация*, *нормативная конформность*, *социальная оценка желаемого поведения*.

**Нормы социальные** - образцы, эталоны, модели, схемы поведения, распространенные в обществе и принятые большинством его членов. Нормы касаются всех аспектов жизни человека и являются частью *социального контроля*. Социальные нормы возникли на ранних стадиях развития человеческого общества как необходимое условие, обеспечивающее эффективность совместной деятельности людей. Нормы определяют возможность реализации согласованных действий различных индивидов. Закономерность возникновения и развития социальных норм обуславливается стандартными, повторяющимися социальными ситуациями. Если ситуация уникальна, она не может иметь социальных норм.

**Общение** - процесс и результат установления контактов между людьми. Межличностный и групповой процесс, в основе которого лежит обмен между субъектами определенными результатами их психической деятельности.

**Онтогенез** - процесс развития психики человека в течение его жизни.

**Ответственность** - контроль над деятельностью и поведением, связанный с выполнением норм и правил и осуществляемый в различных формах. Контроль может быть внешним (со стороны группы или определенных людей) и внутренним (со стороны самого субъекта - самоконтроль). Локус (т.е. местоположение, место) контроля представляет собой склонность человека к тому или иному виду ответственности (см. *Экстернальность* - *интернальность*).

**Отклоняющееся поведение** - поведение человека, которое приводит к дестабилизации межличностных отношений, нарушению норм социального контроля, социальной дезадаптации и в конечном счете блокирует социальное развитие индивида.

**Перцепция социальная** - процесс и результат межличностного и межгруппового восприятия, а также восприятия человеком себя самого при взаимодействии с другими. Выделяют, соответственно, три типа социальной перцепции в зависимости от участников взаимодействия: самовосприятие, межличностное восприятие, межгрупповое восприятие.

**Подражание** - один из механизмов социализации, сущность которого заключается в стремлении человека воспроизводить воспринимаемое поведение других индивидов. Это стремление, имманентно свойственное каждому человеку, является особенно актуальным в детском возрасте и в условиях ресоциализации взрослого человека.

**Полоролевая идентификация** - один из механизмов социализации, заключающийся в усвоении индивидом психологических черт и особенностей поведения, характерных для людей определенного пола.

**Психологическая совместимость** - эффект взаимодействия в группе, заключающийся в таком сочетании людей, которое имеет наибольшую степень возможной взаимозаменяемости и взаимодополняемости элементов системы как целого.

**Референтность** - признак значимости какого-либо феномена, связанный с отношением к нему человека (референтная группа, референтный человек). Референтность явления определяет некую

избирательность человека относительно объектов окружающей среды. В социальной психологии выделяют положительную и отрицательную значимость объекта. При положительной значимости субъект ориентируется на референтный объект как на эталонный. Негативные референтные отношения (отрицательная значимость) вызывают активное несогласие субъекта с нормами и стандартами референтного феномена. Негативные референтные отношения провоцируют индивида на то, чтобы добиться отрицательных оценок со стороны другого человека или группы.

**Рефлексия социальная** - самовосприятие индивида, обусловленное его взаимодействием с социальными субъектами.

**Реципиент** - субъект общения, принимающий информацию.

**Роль социальная** – социальная функция человека, имеющая воплощение на уровне общественного сознания в *экспектациях, нормах и санкциях* и реализующаяся в социальном опыте индивида.

**Руководитель** - человек, оказывающий ведущее влияние на группу в системе формальных отношений.

**Руководство** - механизм групповой интеграции, объединяющий индивидов вокруг формального лидера.

**Санкции социальные** - все процедуры, при помощи которых поведение индивида приводится к социальной норме. Санкции осуществляются в виде поощрений и наказаний. Они могут быть положительными и отрицательными, формальными и неформальными, непосредственными и опосредованными. Санкции существуют на всех уровнях социальной жизни и во всех группах. Они регулируют поведение индивидов с различным уровнем строгости и силы. Санкции являются составной частью *социального контроля*.

**Сензитивность социальная** - повышенная чувствительность человека к определенным внешним влияниям (педагогическим воздействиям, социальным факторам и т.д.), обусловленная его возрастными особенностями.

**Социализация** - усвоение и воспроизводство человеком социального опыта, необходимого для функционирования в качестве полноправного члена общества. В социализацию входят разнообразные социально-феноменологические процессы, посредством которых индивид усваивает систему знаний, норм, ценностей и становится *личностью*. Воспитание и обучение являются составной частью социализации.

**Социальная оценка желаемого поведения** - один из *механизмов социализации*. Состоит в том, что человек изменяет свое поведение в зависимости от действия положительных и отрицательных санкций, направленных на него со стороны социального окружения. Человеку свойственно стремление к положительным санкциям и избегание отрицательных. Реализация данного механизма сопровождается обычно феноменами *фасилитации социальной* или *ингибции социальной*.

**Социальный контроль** - влияние общества на установки, представления, ценности и идеалы человека, определяющие его поведение. Социальный контроль рассматривается также как механизм саморегуляции в социальной системе, действующий по принципу обратной связи, когда социальное управление влияет на факторы дестабилизации социальной системы с целью восстановления социальной стабилизации. Социальный контроль охватывает психологический, правовой, нравственный, экономический, политический и другие уровни социальной жизни. Он является абсолютным гарантом существования любых социальных систем. Проявляется через различные *формы социального контроля: законы, табу, обычаи, традиции, моду, мораль, нравы, этикет, привычки* и др.

**Социометрический статус** - позиция члена группы в системе межличностных предпочтений. Определяется по количеству симпатий и антипатий по отношению к нему со стороны других членов группы.

**Социометрия** - психологическая теория внутригрупповых отношений и метод, применяемый для оценки общей картины межличностных отношений в группе и позиции каждого члена группы в системе таких отношений. Автор теории и метода - Дж. Морено.

**Стереотип социальный** - упрощенное представление о каком-либо социальном объекте, связанное с обобщением и обладающее повышенной устойчивостью. Содержит в себе искажение действительного явления, проявляющееся в предвзятости, преувеличении второстепенных деталей, игнорировании наиболее существенных свойств и т.д.

**Стиль лидерства** (руководства) - типичная для лидера (руководителя) система приемов воздействия на членов группы. Выделяют три стиля лидерства (руководства): авторитарный, демократический, попустительский.

**Стиль руководства** - см. *стиль лидерства*.

**Стратегии взаимодействия** - совокупность преобладающих особенностей поведения человека в отношениях с другими людьми в конкретной ситуации. Определяются по соотношению тенденций направленности на себя и направленности на партнера в процессе взаимодействия. Выделяют пять основных стратегий взаимодействия: сотрудничество, соперничество, компромисс, приспособление и избегание.

**Стратификация социальная** - деление общества на различные социальные слои (страты), принадлежность к которым обуславливает социально-экономический статус человека. Большинство исследователей выделяют три переменных социально-экономического статуса: престиж профессии, уровень образования, уровень дохода. Наиболее обобщенный подход к стратификации предполагает выделение трех основных страт (элита, средний класс, низший класс). Существует несколько социологических концепций социальной стратификации, в большинстве из которых выделяют 6-7 основных слоев по вертикальной стратификации. Например: 1) высший класс профессионалов, администраторов; 2) технические специалисты среднего уровня; 3) коммерческий класс; 4) мелкие предприниматели; 5) техники и рабочие, осуществляющие руководящие функции; 6) квалифицированные рабочие; 7) неквалифицированные рабочие.

**Трансакция** - функциональная единица общения между двумя субъектами (обмен репликами), включающая в себя контакт *эго-состояний* партнеров.

**Установка социальная** - предрасположенность, готовность субъекта воспринимать определенным образом другого человека или социальную группу. Выражается в общей ориентации субъекта восприятия на социальный объект. Установка всегда предшествует действию и включает в себя когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты, а также их функции (приспособления, познания, саморегуляции, защиты).

**Фасилитация социальная** - стимулирующее влияние социальных факторов на мысли, чувства, активность человека или группы. Явление, противоположное *ингибции социальной*. Фасилитатор - человек, влияющий положительно на общий настрой группы и способствующий эффективной деятельности каждого субъекта. Фасилитация возникает на основе положительных чувств субъектов взаимодействия по отношению друг к другу и к осуществлению совместной деятельности.

**Филогенез** - процесс развития психики человека в ходе эволюции человечества как вида.

**Формы социального контроля** - различные способы регулирования жизнедеятельности человека в обществе, обусловленные общественными процессами и связанные с интегральными психологическими характеристиками больших и малых социальных групп. К основным формам социального контроля относятся: закон, нравы, табу, обычаи, традиции и др. Формы социального контроля различают по уровню формализации, обобщенности, индивидуализации и степени строгости регуляции общественной и индивидуальной жизни субъектов.

**Хронотип** - влияние пространства и времени на уровень и глубину коммуникативных процессов взаимодействующих субъектов.

**Чувства** - одна из основных форм переживания человеком своего отношения к себе и явлениям окружающего мира. Чувства относительно устойчивы (в отличие от эмоций), поскольку имеют мотивационную основу.

**Эго-состояние** - актуальный способ существования Я-субъекта, определяющийся по доминированию в опосредованном реагировании одной из психических сфер человека: эмоциональной, интеллектуальной, волевой. Э.Берн выделил три основных эго-состояния: «ребенок», «взрослый», «родитель». «Ребенок» или «дитя» проявляется в доминировании эмоциональных реакций; «взрослый» - в преобладании рассудочных реакций; «родитель» - в преобладании нормативных реакций (по *социальному контролю*).

**Экспектации** - завуалированные, скрытые требования, выступающие в форме ожиданий, т.е. такие требования, которые не высказываются вслух. Экспектации являются составной частью *социального контроля*. Однако требование, выступающее в форме ожидания, только тогда является частью социального контроля и влияет на человека, когда соблюдаются следующие условия: во-первых, данные ожидания известны субъекту, по отношению к которому они направлены; во-вторых, они должны существовать относительно продолжительный период времени и быть устойчивыми. Если экспектации постоянно меняются, они не могут регулировать поведение.

**Экстернальность – интернальность** - индивидуальные социализированные установки личности, определяющие отношение человека к собственной ответственности за себя и те события, которые с ним

происходят. Интернальность определяется высоким стремлением человека взять *ответственность* на себя, экстернальность - стремлением передать ответственность другим людям или обстоятельствам.

**Экстраверсия - интроверсия** - индивидуальные базисные установки личности и ее интегральные социальные характеристики, определяющие доминирование тех или иных социальных качеств человека. Экстраверсия проявляется в ориентации человека на внешний мир и других людей, интроверсия - в ориентации на самого себя, свой внутренний мир. Обе базисные установки находятся в *амбивалентных* отношениях. Данные понятия были выделены К.Юнгом.

**Эмпатия** - механизм *перцепции социальной*, способ понимания одного человека другим посредством постижения его чувств и эмоциональных состояний (эмоциональное отождествление).

## СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ.....	2
Глава 1. СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ КАК НАУКИ.....	4
Глава 2. СОЦИАЛЬНЫЙ КОНТРОЛЬ.....	13
Глава 3. СОЦИАЛИЗАЦИЯ.....	21
Глава 4. СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА.....	31
Глава 5. СОЦИАЛЬНАЯ ВИКТИМОЛОГИЯ.....	46
Глава 6. СОЦИАЛЬНЫЕ РОЛИ.....	53
Глава 7. СОЦИАЛЬНЫЕ ГРУППЫ.....	60
Глава 8. МЕЖГРУППОВЫЕ ОТНОШЕНИЯ.....	67
Глава 9. ЛИДЕРСТВО И РУКОВОДСТВО.....	75
Глава 10. МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ.....	86
Глава 11. ОБЩЕНИЕ.....	96
Глава 12. СОЦИАЛЬНАЯ ПЕРЦЕПЦИЯ.....	109
Глава 13. ИНТЕРАКТИВНЫЙ АСПЕКТ ОБЩЕНИЯ.....	116
Глава 14. КОММУНИКАТИВНЫЙ АСПЕКТ ОБЩЕНИЯ.....	126
ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ КУРСА.....	135