

Личность и общество: человек в социуме, социальное в человеке

Человек по природе своей есть животное общественное, а тот, кто в силу своей природы, а не вследствие случайных обстоятельств живет вне общества, - либо недоразвитое в нравственном смысле существо, либо сверхчеловек... Тот, кто не способен вступить в общение или, считая себя существом самодостаточным, не чувствует потребности в нем, уже не составляет элемента общества, становясь либо зверем, либо божеством.

Аристотель

«Политика», ок. 328 г. до н.э.

Вынесенное в эпиграф главы высказывание Аристотеля требует некоторых комментариев. Безусловно, уподобление человека просто «общественному животному» - это всего лишь метафора. Человек принципиально отличается от собственно общественных животных – например, муравьев, пчел или даже высших обезьян. Отличается своей разумностью.

Что это означает? Во-первых, все поведение животного ограничивается теми рамками, которые заданы врожденной инстинктивной программой. Если природа и оставила высшим животным возможность некой адаптивной вариативности поведения, в том числе и передачи знаний от более опытных соплеменников менее опытным, эта свобода все же далеко не полная. Как правило, и она ограничена рамками инстинктов, определяющих, в частности, у кого и чему можно учиться. Так, В.Дольник описывает любопытный эксперимент с павианами. Молодые павианы «учатся» у старых самцов, жизненный опыт (т.е. возраст) которых имеет четкое внешнее выражение – пышную длинную гриву. Наличие этой гривы выступает пусковым механизмом для разворачивания у молодых особей соответствующих инстинктов: молодежь учится у того, чья грива длиннее. Исследователи побрили павиана – молодежь перестала к нему «прислушиваться», надели на него парик – он обрел прежний статус¹. Человек же, по известному выражению Гегеля, «не является от природы тем, чем он должен быть». Это дает человеку, с одной стороны, больше «степеней свободы» в организации

¹ Дольник В.Р. Непослушное дитя биосферы. СПб – М., 2004.

собственной жизни, но, с другой, требует большой внутренней работы в процессе становления и личностного развития и, соответственно, возлагает на человека несравнимо большую ответственность за его поступки.

Во-вторых, «животное не может делать ничего бессмысленного. На это способен только человек». В этом часто цитируемом высказывании немецкого психолога А.Гельба², в иронической форме подчеркивается, что психическая деятельность и поведение человека не ограничиваются удовлетворением биологических потребностей, а, как мы увидим позже, простираются гораздо дальше.

В-третьих, животное не способно действовать в «идеальном плане» - планировать свою деятельность, представляя цель, мечтать, фантазировать, овладевать речью, как символическим отражением реальности, не представленной в непосредственных ощущениях.

О природе, становлении и развитии человека, о загадках, с этим явлением связанных (и о некоторых отгадках), и пойдет речь в данной главе. Но сначала – внесем ясность в содержание основных понятий, которые мы будем использовать.

Индивид - личность – индивидуальность: сущность и соотношение понятий

Пожалуй, трудно найти другое столь же часто упоминаемое в социально-гуманитарных науках понятие, как понятие «личности». И в определениях личности, предлагаемых разными авторами, нет однозначности. Уже один этот факт свидетельствует о сложности и многогранности самого феномена личности. Кроме того, понятие личности тесно соприкасается с рядом других понятий, также описывающих человеческое существо.

Человек – существо уникальное, поскольку существует одновременно в трех измерениях: природном, культурном и индивидуальном. Причем последнее не выводимо непосредственно из первых двух. Именно эта многоплановость человеческого бытия и привела к появлению нескольких терминов, обозначающих человека, но акцентирующих его разные проявления и свойства.

Первое понятие – «индивид», описывает человека как представителя биологического вида *Homo sapiens*, биологическое существо, обладающее набором характеристик, общих для всех представителей вида, в частности, определенным строением тела, обеспечивающим способность к прямохождению, структурой мозга,

² цит. по Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. М., 2000.

обуславливающей развитие интеллекта, строением руки, предполагающим возможность использования орудий труда, и т.д.

Человек рождается индивидом, но с самых первых мгновений своей жизни человеческий детеныш включается в систему общественных взаимоотношений и процессов, и в результате приобретает особое качество – он становится личностью. Таким образом, «личность» - это категория, обозначающая человека как носителя определенных социальных свойств, как продукт социальных взаимодействий.

В свою очередь, особенности развития человека как биологического и социального существа определяют его индивидуальность, т.е. неповторимое и своеобразное качество, которое отличает одного человека от другого. Индивидуальность, таким образом, выступает как более поздний и наиболее сложный уровень иерархической организации свойств человека. Можно предложить схематичное изображение индивидуальности как иерархической системы (см. схема 1)³.

Индивидуальность	Личность в системе социальных связей	Социальные роли в группах и в исторических общностях (человек как носитель культуры – этнической, региональной, профессиональной и т.д.)
	Личность – психические свойства	Темперамент, характер, способности, самосознание, мотивация
	Индивид – биологические свойства	Строение тела, биохимические особенности, свойства нервной системы

Схема 1. Иерархическая структура индивидуальности

Таким образом, понятие «личность» характеризует один из наиболее значимых уровней организации человека, а именно особенности его развития как социального существа.

Нужно подчеркнуть, что индивидуальность – это система и, соответственно, каждый из уровней индивидуальности тесно связан как с последующим (являясь его основой), так и с предыдущим (основываясь на нем) уровнями иерархической системы.

³ Схема приводится на основании работ отечественного психолога В.С.Мерлина. Если Вас заинтересовала проблема выстраивания иерархических моделей индивидуальности и связей, существующих между разными ее уровнями – обратитесь к работам психологов, например, Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л., 1969; Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М., 1986; Егорова М.С. Психология индивидуальных различий. М., 1997.

Впрочем, эту связь нельзя расценивать как простую и непосредственную зависимость, она носит сложный характер, опосредуется многочисленными внешними и внутренними факторами.

Это интересно

Известный ученый 19 века Чезаре Ламброзо полагал, что связь между биологическими свойствами индивида и его личностными характеристиками однозначна, и потому, на основе изучения особенностей строения тела (в частности - черепа) можно с уверенностью предсказать жизненный путь личности. Так, например, по мнению Ламброзо, люди с выдающимися надбровными дугами, крупным носом и некоторыми другими чертами склонны к физической агрессии и противоправным действиям, следовательно, их необходимо загодя изолировать от общества, не дожидаясь, пока они совершат преступление. Сейчас эта теория кажется наивной, однако в свое время работы Ламброзо были весьма популярны, о чем говорит, например, частое обращение Шерлока Холмса в книгах А. Конан Дойля к работам этого автора.

Однако связь между физиологическими свойствами организма и личностными характеристиками все-таки существует. Например, выдающийся российский генетик В.П. Эфроимсон в своей книге «Педагогическая генетика» (М., 2004) описывает историю исследования механизмов удивительнейшего явления, которому в течении веков не могли найти объяснения. Еще более двух с половиной тысячелетий назад была замечена связь между тяжелейшим заболеванием – подагрой – и... интеллектуальной одаренностью. Причем сила и устойчивость этой связи просто поразительны: подагра в целом встречается не очень часто – ею страдают примерно 0,2-0,5 % мужчин среднего возраста, но среди гениев частота подагры возрастает в сто раз – 40-50%. Подагриками были Микеланджело, Рембрандт, Рубенс, Бетховен, Галилей, Бэкон, Лейбниц, Кант, Линней, Дарвин, Петр I, Лютер, Стендаль, Мопассан, Гете, Тургенев – и это далеко не полный список. Считать заболевание непосредственной причиной одаренности – достаточно глупо, разгадка оказалась гораздо сложнее и была найдена лишь в середине XX века. Ученый-биохимик Е.Орван смог связать в единую цепь несколько отдаленных друг от друга фактов. Дело в том, что у всех млекопитающих (кроме приматов и, соответственно, человека) поступающая с пищей мочевая кислота под действием определенных ферментов расщепляется и полностью выводится из организма. Приматы лишены этого фермента, поэтому мочевая кислота сохраняется у них в крови, в норме – в низкой концентрации. Подагра вызывается отложением избыточного количества солей мочевой кислоты в тканях организма, а по своей химической структуре мочевая кислота почти идентична кофеину, и обладает сходным возбуждающим действием. «Избыточное содержание мочевой кислоты в крови порождает, с одной стороны, повышенную умственную активность, а с другой – предрасположенность к подагре» (Эфроимсон, 2004, с.86). Таким образом, физиологическая патология приводит к повышению энергетического уровня, эту избыточную энергию человек может потратить на что угодно и совершенно не обязательно станет гением. Но! Если у человека в процессе личностного становления сформировалась ИДЕЯ, то эта дополнительная энергия удесятит его силы на пути реализации своего призвания. Такой сложный, опосредованный действием разнообразных личностных и средовых факторов, характер имеет давно замеченная связь между некоторыми свойствами индивида и жизненным путем личности и даже следом этой личности в истории. Кстати, утрату приматами в ходе эволюции ферментов, расщепляющих мочевую кислоту, можно расценивать и как предпосылку «стимуляции мозговой активности и открытия нового пути дальнейшего эволюционного развития, пошедшего в значительной мере на основе последовательного совершенствования мозговой деятельности» (там же).

Индивидуальность – относительно поздний продукт человеческой истории. Как в ходе развития человечества в целом, так и в ходе индивидуального развития ребенка, первыми на сцену появляются и дают о себе знать в виде элементарных потребностей, связанных с поддержанием жизни, индивидные (биологические) свойства. Далее развитие человека с необходимостью приводит к этапу, на котором природная специфика дополняется социальной – индивид становится личностью.

И лишь потом, осознав характеристики своей общности, человек переходит к осознанию своих индивидуально-специфичных свойств, начинает видеть «Я» в общем «Мы». Необходимость выделения индивидуальности внутри группы в процессе развития человечества была обусловлена дифференциацией социальных функций, их закреплением за разными категориями людей и распространением социального неравенства. Право на индивидуальность, на «Я» и личное имя изначально имело характер высшей привилегии, только высокий статус давал эти особые права. Личное имя как бы подтверждает и утверждает достоинство индивидуальности. Недаром на каторге имя человека заменяется номером, тем самым он как бы лишается права на индивидуальность.

Я-концепция

Итак, личность появляется только с возникновением сознания и самосознания (Я-концепции), то есть со способностью взглянуть на себя и свою жизнь как бы со стороны. «Я-концепция» - то есть система его знаний и представлений индивида о самом себе вместе с эмоционально-оценочными отношениями к себе является, пожалуй, центральной категорией мировосприятия человека. Наличие и высокий уровень развития самосознания – неременное условие осмысленной и целенаправленной деятельности. Представление человека о цели и путях ее достижения есть одновременно и представление о своих будущих действиях, о своих формирующихся в этих действиях способностях – о себе самом, уже добившемся своей цели, так или иначе изменившемся.

Для того, чтобы проиллюстрировать значение Я-концепции (или Самости – другое обозначение того же самого понятия), приведу лишь один пример. Возможно, в студенческом опыте Вы неоднократно сталкивались с действием «эффекта ссылки на себя». Суть его в следующем: вся информация о мире соотносится человеком, в первую очередь, с содержанием его Я-концепции, как бы «примеряется» на себя и если «подходит» - человеку нравится происходящее, а если «не подходит» (т.е. воспринимается как нечто угрожающее позитивному самоощущению) – не нравится. При чем же здесь студенческий опыт? Может быть, вы замечали, что когда приводимые преподавателем примеры-иллюстрации отсылают Вас к опыту собственной жизни, и когда, слушая преподавателя, Вы думаете: «Да-да, точно, со мной такое было»), во-первых, теоретические положения проясняются и, во-вторых, содержание лекции лучше запоминается и сохраняется в памяти иногда на всю жизнь. Но, что еще важнее, для организации учебного процесса – самостоятельно добытая в

ходе заинтересованных занятий информация (результат знакомства с дополнительной литературой, самостоятельных исследований и т.п.) усваивается гораздо лучше, чем просто услышанная от преподавателя или списанная с учебника. Приложение собственных усилий для добывания знаний приводит тому, что новая информация включается в нашу самость и поэтому вероятность ее утраты (забывания) резко снижается.

Итак, Я-концепции выступает в ходе своеобразного фильтра, сквозь который просеивается вся входящая информация. В результате, информация о мире определенным образом упорядочивается, и индивид формирует к ней определенное отношение. В качестве функций самосознания (Я-концепции) можно назвать:

- Обеспечение достижения внутренней согласованности личности, что повышает эффективность ее деятельности.
- Определение системы интерпретации индивидуального опыта и обеспечение согласования индивидуального опыта с культурным опытом человечества.
- Формирование системы ожиданий и установок.

Я-концепция, как совокупность установок на себя, включает три главных элемента:

1. Когнитивная составляющая – знания, представления, убеждения.
2. Эмоциональная составляющая – оценки, эмоции, чувства в отношении себя. Это оценка своих знаний, способностей, нравственных качеств и поступков. Самооценка может быть адекватной и неадекватной. Адекватная самооценка позволяет оценить себя критически, правильно соотнести свои силы с трудностью задачи и с требованиями окружающих. Неадекватная самооценка может быть завышенной или заниженной. На ранних стадиях развития исключительно большую роль играют оценки окружающих, поскольку анализ собственной деятельности ребенку недоступен. Постепенно формируется самостоятельная самооценка. Если самооценка человека расходится с его оценкой окружающими, то это может приводить к межличностному или к внутриличностному конфликту. Человека же, способного к рефлексии, ситуация подобного конфликта подвигает к личностному росту.
3. Поведенческая составляющая – поступки, действия, связанные с представлениями о себе.

Как же формируется Я-концепция? Какие факторы влияют на адекватность представлений индивида о самом себе?

Условие формирования адекватного представления личности о себе – это восприятие и анализ поведения с точки зрения других людей, посредством анализа обратной связи. Схематично этот процесс может быть представлен в виде так называемого «окна Джо-Гарри».

	Известно субъекту	Неизвестно субъекту
Известно другим	1. Открытая зона	2. Слепая зона
Неизвестно другим	3. Скрытая зона	4. Неизвестная зона

Открытая зона включает сведения об индивиде, известные как ему, так и окружающим. Эти данные проявляются в ходе свободного открытого обмена личной информацией между человеком и другими людьми. Большая «открытая зона» предполагает дружеские доверительные отношения человека с партнерами по общению, передачу им дополнительной информации о своих привычках, вкусах, настроениях.

«*Слепая зона*» - содержит информацию о человеке, которая есть у других, но неизвестна ему самому. Это мнения окружающих о человеке, складывающиеся в процессе общения. Если мнение других совпадает с точкой зрения индивида, то дальше общение с этими людьми происходит нормально. Если полученная информация хуже мнения индивида о себе, то срабатывают защитные механизмы и может возникнуть конфликт, либо отношения с теми, кто эту информацию индивиду передал, прерываются.

Скрытая зона (секрет). Это информация, которой индивид располагает о себе, но скрывает ее от окружающих – дополнительные знания, умения, черты характера, манера поведения. Либо эти сведения сознательно скрываются, либо у индивида просто не было случая их продемонстрировать. Большая «скрытая» зона свидетельствует о замкнутости, нежелании раскрываться перед окружающими, взаимное недоверие субъекта и окружающих его людей, скрытность – либо безразличие окружающих к нему.

Неизвестная зона (тайна). Включает сведения, которые ни индивиду, ни окружающим неизвестны. Это данные о его личностных особенностях, возможностях. Они могут проявляться лишь в особых экстремальных ситуациях, но могут и не проявиться в течение всей жизни (например, какие-либо особые способности).

По большому счету, Я-концепция как сложная система взаимосвязанных представлений о самом себе и отношения к себе, формируется достаточно поздно – к концу подросткового возраста, а стабилизируется - еще позднее.

В раннем детстве ребенок еще не выделяет себя из окружающего мира. По описанию Я.Корчака, маленький ребенок хватается себя за ногу, тянет ее в рот, падает, а потом недоуменно оглядывается: кто же это его толкнул? Таким образом, первый шаг к формированию «Я-концепции» - определение физических границ своего тела.

Позднее ребенок начинает осознавать себя уже в другом плане – в качестве члена социальной группы. И здесь он на первых порах тоже плохо отделяет себя от внешнего мира – только теперь уже – от мира социального. Это проявляется в естественном эгоцентризме ребенка – он мыслит себя центром мироздания, а других людей воспринимает как «обслуживающий персонал» - ребенок пока не может сопереживать, наблюдая страдания других, радоваться их успехам. Появление способности к сочувствию характеризует собой уже довольно зрелую в социальном плане личность. Вот как описывает Л.Н.Толстой в повести «Детство. Отрочество. Юность» выход из стадии детского «эгоцентризма»: «Случалось ли вам, читатель, в известную пору жизни вдруг замечать, что ваш взгляд на вещи совершенно изменяется?... Такого рода моральная перемена произошла во мне в первый раз во время нашего путешествия, с которого я и считаю начало моего отрочества. Мне в первый раз пришла в голову ясная мысль о том, что не мы одни, то есть наше семейство, живем на свете, что не все интересы вертятся около нас, а что существует другая жизнь людей, ничего не имеющих общего с нами, не заботящихся о нас и даже не имеющих понятия о нашем существовании. Без сомнения, я и раньше знал все это; но знал не так, как я это узнал теперь, не сознавал, не чувствовал»⁴.

В детстве, ребенок ориентируется на ту информацию, которую получает о самом себе от окружающих людей. Само местоимение «Я» в лексиконе ребенка закрепляется лишь к трем годам, а до этого времени малыш говорит о себе в третьем лице, называет себя по имени, копируя обращение к нему со стороны окружающих. Таким образом, мнения окружающих людей о ребенке становятся основой его «Я-концепции», и если близкие люди часто напоминают малышу о том, что он неловкий, невнимательный, неаккуратный, то ребенок довольно быстро начинает считать себя таковым и вести себя соответственно.

Заметим, что, усваивая оценки окружающих, ребенок усваивает и те критерии, по которым его оценивают. Таким образом, мы попадаем в более широкий контекст формирования Я-концепции личности – влияние культурных ценностей и норм как ориентиров для социального оценивания. «Идеальный тип личности», т.е.

представления о том, каким должно быть представителю того или иного общества - культурно специфична. Так, например, если европеец осознает себя через свои отличия от окружающих, то японец реализует себя лишь в неразрывной связи с другими членами социальной общности.

Постепенно к системе усвоенных оценок окружающих наращиваются и собственные представления ребенка о себе. Таким образом, человек начинает действовать как ученый, анализируя, сравнивая, делая выводы относительно своих особенностей, достоинств и недостатков. Эта направленность познания человека на самого себя побудила исследователей выделить в структуре «глобального Я» (личности) два аспекта: эмпирический объект (me), познаваемый субъектным оценивающим сознанием (I) (Дж.Г.Мид). Зрелость обоих компонентов дает человеку возможность не только «взглянуть на себя со стороны», но и увидеть собственную личность глазами других людей. Предложенная на рубеже XIX и XX веков Чарльзом Х.Кули теория «Зеркального Я» позволила более детально рассмотреть этот процесс. «Зеркальным Я» исследователь обозначил процесс, в ходе которого мы мысленно становимся на позицию других людей и оцениваем себя с их точки зрения. При этом ребенок проходит три этапа. На первом этапе – «ролевой игры» - ребенок принимает на себя роль «значимого другого» (субъекта, который имеет в жизни ребенка важное значение) и «примеряет» на себя его поведение (например, девочка кормит и баюкает куклу-«дочку», как мама). На втором этапе – «коллективной игры» - ребенок принимает в расчет уже множество ролей, знакомится с ожиданиями, соответствующими этим ролям, пытается соответствовать им сам и прогнозировать поведение других. И, наконец, на третьей стадии ребенок вступает во взаимодействие не с конкретными носителями той или иной роли, а с социальной группой – «обобщенным другим» - и через него усваивает целостную систему взглядов (ценностей, норм, картин мира и т.п.) общества. Таким образом, согласно концепции Кули, процесс формирования самосознания включает три стадии: во-первых, мы представляем себе, как выглядим в глазах других людей, на основе этого представления воображаем, как другие люди нас оценивают, нравимся мы им или нет, и, наконец, вырабатываем слаженную систему представлений о том, что хорошо, а что плохо, и, соответственно, некий тип внутреннего самоощущения (чувство гордости или стыда, уверенности в себе или неуверенности и т.д.).

⁴ Толстой Л.Н. Собр. соч. в 22 т. М., 1978-1984, Т.1, с.124.

Если Мид и Кули основное внимание уделяли формированию представлений индивида о самом себе в процессе социальных взаимодействий, то Ирвин Гофман рассматривает этот процесс с другой стороны, предлагая концепцию управления впечатлениями: взаимодействуя с другими людьми, индивид старается произвести на них определенное впечатление, и только путем воздействия на представление других людей о самом себе человек может рассчитывать на то, что ему удастся контролировать ситуацию. Каждый из нас старается управлять впечатлениями, к примеру, выбирая подходящую форму одежды для собеседования с работодателем или похода на вечеринку. Однако есть и более тонкие приемы управления впечатлениями, которые хорошо знакомы деятелям публичной сферы, создающим и поддерживающим определенный имидж.

Так, люди склонны испытывать симпатию к тем, кто отличается искренностью, компетентностью, умом, энергичностью, привлекательной внешностью и т.д. Однако, как показал эксперимент, проведенный американскими психологами⁵, высококомпетентный человек станет гораздо более привлекательным для окружающих если не будет производить впечатления «абсолютного совершенства». В ходе этого эксперимента испытуемым-студентам предлагалось прослушать аудиопленку, на которой было записано «интервью» с молодым кандидатом на участие в популярной телевикторине. Сразу заметим, что, хотя слушателям записи представлялись как интервью с четырьмя разными кандидатами, в реальности – актер, выполнявший роль кандидата был один и тот же и говорил на всех предъявлявшихся для прослушивания записях одним голосом. Было предъявлено четыре записи. На первой молодой человек демонстрировал высокий уровень компетентности, правильно отвечая на очень сложные вопросы, и скромно признавшись, что в старших классах школы он был отличником, редактором школьного альманаха и членом сборной школы по легкой атлетике; на второй записи – герой был представлен как человек, обладающий средними способностями – он ответил лишь на 30% вопросов и о своих школьных годах рассказал, что учился посредственно, в школьном альманахе занимался корректурой и пытался занять место в школьной сборной, но безуспешно. На двух других записях в ходе тех же самых интервью – с высококомпетентным и посредственным молодыми людьми – кандидат совершал грубые промахи – неловко проливал на себя чашку (на пленке этот инцидент инсценировался как грохот

⁵ Aronson E., Willerman B., & Floyd J. (1966). The effect of pratfall on increasing interpersonal attractiveness. *Psychonomic Science*, 4, pp. 227-228.

отодвигаемого стула с последующим возгласом: «О Боже, я пролил кофе на новый костюм!»).

Таким образом, создавалось четыре типа экспериментальных условий: 1) человек с превосходными способностями, совершивший грубую ошибку; 2) тот же человек, не совершавший ошибки; 3) человек со средними способностями, совершивший ошибку; 4) тот же человек, не совершавший ошибки. В результате, наиболее привлекательным был назван человек с превосходными способностями, совершивший ошибку, вторым по привлекательности оказался человек – «безошибочное совершенство», третьим – «безошибочная посредственность», а наименее привлекательным оказался посредственный человек, совершивший поведенческую ошибку. Этот эксперимент, таким образом, показал, что, хотя высокий уровень компетентности повышает привлекательность индивида, еще более привлекательным он становится, если выглядит более «человечным», в его поведении появляется доказательство того, что и он способен на ошибку. Этот феномен был назван эффектом «посадки в лужу».

Однако вернемся к логике вхождения ребенка в социокультурную среду и формирования его представлений о мире и самом себе.

Итак, ребенок, взрослея, постепенно открывает для себя социальный мир и мнение окружающих о его персоне становится основой его Я-концепции.

Если поначалу новые сведения о самом себе представляют собой лишь результат сравнений себя с окружающими («я лучше, умнее, красивее или, наоборот... чем ...»), то со временем кроме окружающих реальных людей появляется и иной объект для сравнения - человек формирует обобщенный образ «Идеального Я». Обратимся теперь к предложенной Р.Бернсом трехкомпонентной структуре «Я-концепции»: а) реальное Я (каким индивид представляет себя на данный момент), б) социальное Я (как, по его мнению, его представляют другие) и в) идеальное Я (каким ему хотелось бы быть). Выстраивая собственную Я-концепцию, индивид реализует два процесса сравнения: сравнение реального Я с идеальным, и сравнение реального Я с социальным Я.

Обобщая все вышесказанное о логике развития представлений индивида о себе, источниками формирующегося образа Я становятся:

1. Социокультурные стандарты и нормы, принятые социальным окружением;
2. Социальные реакции на индивида со стороны других людей;

3. Индивидуальные критерии и стандарты, усвоенные индивидом в течение жизни.

Представьте, однако, ситуацию конфликта между содержанием Я-концепции и новой информацией. Такой конфликт происходит в случаях, когда новая информация противоречит нашему прежнему опыту – нашим знаниям о мире или о самом себе. В данном случае рациональным решением был бы пересмотр представлений, их корректировка и, возможно, принятие определенных мер по устранению своих недостатков, самосовершенствование. Но люди далеко не всегда ведут себя рационально. Такая внутренняя работа требует значительного эмоционального и интеллектуального напряжения, это трудный и длительный процесс. Поэтому психика человека выбирает более легкий путь – ограждает нас от неприятных переживаний, от нападков на наши представления о себе. На помощь приходит бессознательное.

Сознание и бессознательное

Пожалуй, все хоть что-нибудь слышали о теории Зигмунда Фрейда и основанном им направлении психоанализа. Одним из ключевых в теории З.Фрейда является положение о существовании неосознаваемых побудителей наших сознательных действий. Согласно теории бессознательного, предложенной австрийским психотерапевтом, в психике человека существуют три сферы: сознание, предсознание и сфера бессознательного.

Содержание предсознания составляют латентные, т.е. скрытые, знания. Иными словами, в предсознании заключена та информация, о которой мы в данный момент не думаем, но при желании – можем вспомнить (например, имя и отчество любимой тетушки или год отмены крепостного права). По сути, сфера предсознания – это некий «филиал» сознания, поскольку при необходимости содержание этой сферы легко переводится в сознание.

Что же касается области бессознательного, то ее содержание с большим трудом переводится на сознательный уровень. Содержание этой сферы составляют влечения созидательного (либидо) и разрушительного (мортидо) характера. Эти влечения - врожденные, они существуют уже у младенца. Однако общество, стремясь регулировать поведение индивидов, в первую очередь, в тех вопросах, которые касаются реализации сексуальных и деструктивных импульсов, вводит многочисленные преграды и запреты на пути их удовлетворения. В результате связанные с этими влечениями представления и мечты вытесняются из сферы сознания и живут в бессознательном. Не находя своего воплощения, неосознаваемые импульсы аккумулируют энергетический заряд, поэтому они стремятся прорваться в

сознательную жизнь индивида. Напрямую это невозможно. На пути их реализации, на границе с сознанием, бессознательное выстраивает своего рода «забор» из механизмов психологической защиты.

Что в данном случае защищается и от чего? Дело в том, что индивиду, с раннего детства впитывавшему социальные представления о том, «что такое хорошо и что такое плохо», удобно и приятно считать себя «хорошим», то есть соответствующим этим социальным представлениям. Если же человек смог бы осознать содержание своего бессознательного, то есть все то, что в обществе считается «не должным», неправильным, порочным, ему было бы крайне затруднительно продолжать считать себя «хорошим» - порядочным, достойным, высоко нравственным – человеком. Действие защитных механизмов как раз и направлено на поддержание позитивной «Я-концепции» и удобных для человека представлений о мире. Вся информация, которая противоречит этим представлениям, вытесняется из сознания и прочно удерживается в бессознательном. Разновидностей психологических защит довольно много, приведем здесь лишь несколько – в качестве примеров:

- ✓ *механизм рационализации*, представляет собой нахождение человеком рациональных объяснений для иррациональных поступков. Например, сам Фрейд описывал эпизод из своей практики: человеку в состоянии гипноза была внушена определенная программа действий, которую он должен был реализовать уже после того, как будет выведен из гипнотического состояния (так называемое «постгипнотическое внушение»). Последовательность действий абсолютно абсурдная: влезть на антресоль, достать оттуда старый зонт, раскрыть его и походить по комнате. Человек, уже будучи выведенным из состояния гипноза, реализует эту программу. К нему обращаются с вопросом: «А зачем, собственно, вы это делаете?» Человеку, безусловно, не хочется выглядеть в глазах окружающих глупцом или безумцем, его бессознательное тут же подсказывает вполне рациональное объяснение его нерациональным поступкам: «Метеоцентр обещал дождь, я решил проверить, работает ли зонт»;
- ✓ *механизм проекции* заключается в приписывании собственных неблагоприятных стремлений другим людям: так «старую деву» ее собственные вытесненные в бессознательное, но не уничтоженные сексуальные стремления, заставляют видеть повсюду проявления разврата;
- ✓ *механизм сублимации*. На понимании сущности этого механизма необходимо остановиться особо. Этот механизм принципиально отличается от остальных. Если

другие механизмы защиты действуют по принципу «консервной банки», просто удерживая неосознаваемые влечения от прорыва в сознание, то механизм сублимации дает возможность социально неприемлемым стремлениям реализоваться, но по социально приемлемым каналам. Например, представьте, что Вы испытываете резко отрицательные чувства по отношению к соседу по лестничной клетке – в Вашем бессознательном созрел и готов вырваться наружу мощный деструктивный импульс. Прямая реализация этого импульса небезопасна (даже если оставить пока в стороне правовые аспекты и даже этические – соседу все-таки жалко) – небезопасна для Вашей самооценки. Однако Вы можете реализовать этот деструктивный импульс по социально приемлемым каналам – скажем, боксируя «грушу» в спортзале. Это пример «бытовой» сублимации. С точки же зрения Фрейда, именно сублимация деструктивной и сексуальной энергии стала источником всех свершений в области культуры – открытий в науке, изобретений в технике, спортивных рекордов и т.д. Недаром, многие исследователи творчества подчеркивали глубинную связь процесса рождения творческой идеи и зарождения новой жизни.

С точки зрения классического психоанализа, таким образом, творчество и самореализация личности выступают, скорее, неким «побочным продуктом» попыток человека защитить себя от травмирующих воздействий со стороны внешнего мира и собственного бессознательного. С точки зрения ученых-гуманистов – стремление к саморазвитию, напротив, является базовым человеческим стремлением, собственно, сутью человеческого существования.

Самореализация личности

Американский психолог А.Маслоу создал интересную концепцию мотивации поведения человека, согласно которой центральным вектором развития личности выступает стремление человека к *самоактуализации*, т.е. стремление к самовыражению и самосовершенствованию. Чаще всего, когда говорят о концепции А.Маслоу, имеют в виду предложенную им иерархическую классификацию человеческих потребностей.

Согласно данной концепции, потребности человека могут быть подразделены на семь классов: физиологические (органические) потребности (голод, жажда, половое влечение и др.), потребности в безопасности (чувствовать себя защищенным, избавиться от страха), потребности в любви и принадлежности (быть признанным и принятым человеческим сообществом), потребности уважения (компетентность, достижение успехов, признание), познавательные потребности (знать, уметь, понимать,

исследовать), эстетические потребности (гармония, симметрия, красота), потребности в самоактуализации (реализация своих целей, способностей, развитие собственной личности). По сути, эти семь типов потребностей могут быть отнесены к двум большим видам: потребности витальные (потребности трех нижних уровней), удовлетворение которых необходимо для элементарного выживания человека – «дефицитарные» потребности по терминологии самого А.Маслоу, и потребности более высокого порядка (все остальные уровни) – «бытийные» - до понимания значимости которых личность должна еще дорасти.

Вершину пирамиды потребностей составляют потребности личности в самоактуализации.

Какими же чертами обладают самоактуализирующиеся личности? (тест)

Прежде чем давать более детальную характеристику самоактуализирующейся личности, заполните тест, который позволит Вам оценить, насколько значимы для Вас ценности самоактуализации, в какой степени вы можете назвать себя самоактуализирующимся человеком.

Тест содержит 15 вопросов-утверждений, оцените степень Вашего согласия с каждым из утверждений по следующей шкале: 1 - не согласен, 2 – скорее не согласен, 3 – скорее согласен, 4- полностью согласен.

1. Я не стыжусь ни одной из своих эмоций.
2. Я чувствую, что должен делать то, что ждут от меня другие.
3. Я верю, что по существу люди хорошие и им можно доверять.
4. Я могу сердиться на тех, кого люблю.
5. Всегда необходимо, чтобы другие одобряли то, что я делаю.
6. Я не принимаю свои слабости.
7. Мне могут нравиться люди, чьи действия я могу не одобрять.
8. Я боюсь неудач.
9. Я стараюсь не упрощать сложные сферы.
10. Лучше быть самим собой, чем популярным.
11. В моей жизни нет того, чему бы я особенно себя посвятил.
12. Я могу выразить мои чувства, даже если это приведет к нежелательным последствиям.
13. Я не обязан помогать другим.
14. Я устал от собственных страхов.
15. Меня любят, потому что я люблю.

(Гозман Л.Я., Кроз М.В., Латинская М.В. Самоактуализационный тест. М., 1995).

Теперь, прежде чем перейти к подсчету баллов, необходимо баллы-ответы на вопросы №№ 2, 5, 6, 8, 9, 11, 13, 14, «перекодировать» на противоположные: так, если вы указали 1, она переходит в 4, 4 – в 1, 2 – в 3, а 3 – в 2. После этой операции подсчитайте общее количество баллов, сложив измененный вариант по указанным вопросам с неизменным по вопросам №№ 1, 3, 4, 7, 10, 12, 15 – т.е. по остальным. Чем ближе получившаяся цифра к 60, тем более самоактуализирующейся личностью Вы являетесь (но только в том случае, если Вы отвечали на вопросы достаточно откровенно).

А теперь – о том, что именно это означает, иными словами – какие же черты отличают самоактуализирующуюся личность.

Во-первых, для самоактуализирующихся людей характерно более эффективное восприятие реальности. Это значит, что, познавая окружающий мир и самого себя, такой человек свободен от стереотипов и предрассудков, то есть тех «шор», которые

формируются и укрепляются в системе мировоззрения человека в процессе взросления. Соответственно, его взгляд на мир оказывается гораздо более открытым, непредвзятым и свободным, что дает возможность сделать восприятие мира более тонким и точным. С этой особенностью восприятия связана и другая характерная черта самоактуализирующейся личности – способность к принятию себя, других людей и природы, т.е. толерантность, проявляющаяся в самом широком спектре ситуаций. Во-вторых, для самоактуализирующейся личности характерно сочетание, с одной стороны, независимости и потребности в уединении, а с другой – глубокого общественного интереса и способности к установлению искренних, эмоционально открытых и насыщенных межличностных отношений. Возможность согласования этих, казалось бы, разнонаправленных характеристик обеспечивается полноценной реализацией потребностей более низкого уровня – в принадлежности и в уважении – что дает возможность самоактуализирующейся личности преодолеть один из базовых человеческих страхов – страх одиночества и отвержения. Самоактуализирующаяся личность уже уверена в собственной ценности и социальной значимости, соответственно, не боится быть непонятой, отвергнутой другими и способна идти на риск самораскрытия, откровенности, на что не решаются многие люди, боясь быть обманутыми в лучших чувствах. И, наконец, самоактуализирующимся людям свойственен высокий творческий потенциал. Им есть, что сказать миру, и они знают, как это сделать.

Впрочем, на уровень самоактуализации выходят далеко не все люди. По мнению А.Маслоу, лишь 1% населения Земли может быть отнесен к числу самоактуализирующихся личностей. Безусловно, это компания весьма достойная – Эйнштейн, М.Мид и др. – однако почему же такая малочисленная?

Дело в том, что на реализацию каждого последующего уровня пирамиды человек может выйти, лишь реализовав, хотя бы в какой-то степени, потребности предыдущих уровней. А большинство людей, как считал А.Маслоу, озабочены, в основном, удовлетворением потребностей нижних уровней. Их активность направлена, таким образом, не на движение вперед и саморазвитие, а на поддержание стабильности существования, на создание мирка, где все идет по раз запланированному порядку, и где они оказываются защищены от любых неожиданностей и неприятностей. Кроме того, огромное число людей проживают свои жизни, так и не поняв своего предназначения, не найдя той сферы, где они могли бы в полной мере реализовать свои

возможности и склонности. И в этом, пожалуй, виновно, в основном, общество, в котором формируется и развивается личность, семья и социальные группы более крупного порядка, которые, навязывая личности устоявшиеся стереотипы (полоролевые, этнические, религиозные и т.д.), во многом ограничивают перспективы выбора личностью своего жизненного пути.

Социальное давление и конформизм

«Внезапно кто-то сорвался с места и побежал. Не исключено, что этот человек просто вспомнил, что безнадежно опаздывает на встречу с женой. Как бы то ни было, он помчался на восток по Брод-стрит (вероятно, в направлении ресторана «Марамор», где обычно назначают свидания женам). Вскоре к нему присоединился еще один бегущий, наверное, мальчик-газетчик. Затем еще один осанистый, делового вида джентльмен неожиданно перешел на рысь... Короче, через десять минут бежали все, кому довелось оказаться на Хай-стрит на всем протяжении от депо до здания суда. Постепенно из нестройной многоголосицы толпы выкристаллизовалось слово «плотина». Неизвестно, кто первый заорал: «Плотину прорвало!» - была ли это щупленькая старушка в трамвае, или это был полисмен-регулировщик, или какой-то мальчишка, но это и неважно. Две тысячи человек без видимой причины помчались в одном направлении...». Этот отрывок из рассказа Дж.Тербера прекрасно иллюстрирует сущность конформизма: как процесса изменения человеком своих мнений или поведения под влиянием реального или воображаемого давления со стороны другого человека или группы людей. В этом отрывке конформное поведение представлено в комическом виде, как «обезьянье» подражание другим, бессмысленное копирование. Однако комический эффект ситуации сохраняется, лишь пока мы знаем, что с плотиной все в порядке. Однако представьте, что было бы, если бы плотину прорвало на самом деле, а все, желая продемонстрировать свою независимость, нонконформизм, остались бы стоять на своих местах?!

Порассуждайте над вопросом о значении конформного поведения в жизни отдельного человека и социальной группы. Конформизм – это хорошо или плохо?

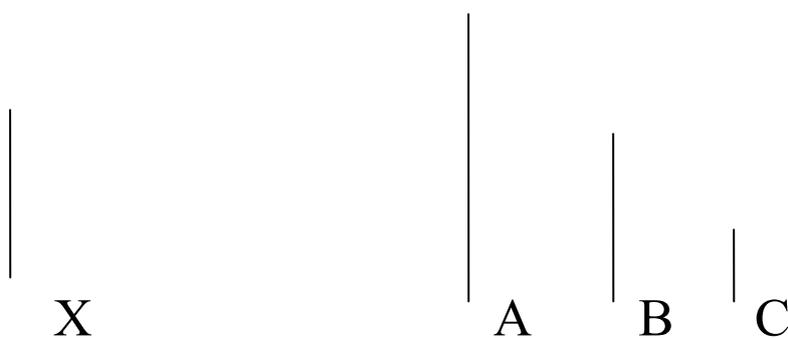
Вопрос специально сформулирован провокационно. Более того, в такой общей формулировке этот вопрос бессмыслен. Попытаемся взвесить все «за» и «против», оценить смысл, природу и сущность разных видов конформизма.

Существует *две основных причины*, по которым люди проявляют конформизм. *Во-первых*, это происходит в ситуациях, когда данных, которые человек имеет об

окружающем мире недостаточно для принятия решения. Или можно сказать проще – человек не знает, что и как нужно делать. Когда информации из предметного мира недостаточно – мы начинаем ориентироваться на косвенную информацию из мира социального. Представьте, что Вы находитесь на приеме, например, у английской королевы. За ужином Вы обнаруживаете вокруг своей тарелки огромное множество разнообразных приборов. Не имея привычки посещать подобные мероприятия, наверное, нелегко сразу сообразить, какой именно вилочкой следует пользоваться, приступая к поданному блюду (на случай, если Вас действительно позовут к королеве, заметим, что надо следовать простому правилу: при каждой перемене блюд используйте следующую пару приборов в направлении к тарелке). Вам явно не хватает предметной информации – и вот тут-то самое время обратиться за информационной поддержкой к миру социальному – посмотреть, как будут справляться с этим блюдом Ваши соседи за столом и просто последовать их примеру! В этом случае Вы, разрешая затруднение, прибегаете к информационному конформизму. Именно такой вид конформизма проявили и люди на Брод-стрит из литературного отрывка, с которого начинается этот раздел.

Второй вид конформного поведения имеет иные основания и следствия. Речь идет о нормативном влиянии группы, которому индивид подчиняется с тем, чтобы получить социальное поощрение или избежать наказания. Социально-психологические эксперименты, направленные на изучение конформизма, демонстрируют значение фактора нормативных влияний.

Классические эксперименты С.Аша: испытуемому предъявляется карточка с отрезком-образцом (X) и карточка с тремя отрезками (A, B, C), из которых его просят выбрать отрезок, равный эталонному (рис. 1).



Казалось бы, ответ очевиден. И когда испытуемый ждет своей очереди отвечать, он совершенно уверен, что необходимо выбрать отрезок В. Но! Проблема в том, что сейчас не его очередь. А все, кто отвечает раньше, уверенно называют А (дело в том, что в эксперименте участвует только один «наивный испытуемый», а все, кто отвечает раньше – подсадные, дающие заведомо неправильные, но всегда одинаковые ответы). Когда неправильный ответ дает первый человек, нашему испытуемому кажется, что отвечающий сошел с ума, но когда такой ответ дает четвертый участник, наивному испытуемому начинает казаться, что единственный сумасшедший здесь – он сам! Когда подходит его очередь – он дает ответ, с самого начала казавшийся ему абсурдным: «конечно, А!» (так поступали испытуемые примерно в 35% случаев).

Пока, из описания эксперимента не очевидно, какого рода воздействия оказывали влияние на испытуемых: начинал ли испытуемый сомневаться в своей правоте и считать, что окружающие более компетентны в данном вопросе (как могли бы посчитать и Вы на королевском приеме) или же испытуемый старался избежать «косых взглядов» со стороны окружающих, которые могли бы посчитать его сумасшедшим, «слепым» или просто глупым. Так вот, в одной из серий этого эксперимента испытуемому предлагалось дать ответ письменно, т.е. не доводить его до сведения группы. В этом случае влияние группы сводилось к нулю – все испытуемые выбирали вариант В.

Заметьте, кстати, что участникам этого эксперимента, в сущности, ничего страшного не угрожало, если бы они остались при своем мнении. В большинстве жизненных ситуаций наказание за неконформное поведение может быть куда более значительным, чем недоумевающие взгляды окружающих – публичное осуждение, штраф, ограничение или лишение определенных прав и свобод (вспомните, кстати, Джордано Бруно).

Таким образом, перед индивидом встает проблема выбора между двумя альтернативами: оставаться правым или сохранить хорошие отношения с окружающими, стараясь соответствовать их ожиданиям. К счастью, в жизни далеко не всегда эти задачи противоречат друг другу. Например, соблюдая правила дорожного движения или поздравляя маму с днем 8-го марта, мы одновременно реализуем эти две важные цели – поступаем так, как считаем нужным, и в соответствии с ожиданиями окружающих. Если бы в эксперименте Аша «подсадные» выбирали бы вариант В, то «наивный» испытуемый, произнеся вслух этот ответ также реализовал бы обе цели

одновременно. Однако в эксперименте эти цели были поставлены в конфликтные отношения....

Когда подобная ситуация складывается в реальности – окружающие ждут от нас такого поведения, которое противоречит нашим убеждениям – что мы выбираем? И какие факторы влияют на наш выбор?

Самый простой ответ – «зависит от человека». Отчасти это верно. По степени склонности к конформному или независимому, творческому поведению можно выделить два личностных типа: инновационный и конформно-авторитарный. Эверет Хаген – автор данной классификации – предложил и схему их сопоставления (табл. 2).

Таблица 2. Инновационная и авторитарная личности⁶

Важнейшие характеристики	Инновационная личность	Авторитарная личность
Отношение к действительности	Отношение к миру характеризуется любознательностью и стремлением управлять им, что выражается в постоянных попытках воздействовать на различные явления и контролировать их.	Согласие с образцами жизни, диктуемыми традицией и авторитетами, которые обосновываются их предположительно вечной природой и сверхъестественным происхождением.
Понимание роли индивида в мире	Принятие на себя ответственности за плохие стороны жизни, сопряженное с потоком лучших решений и попытками внести изменения.	Покорность, послушание, стремление избегать ответственности и потребность в зависимости.
Стиль лидерства	Откровенность и терпимость к подчиненным, одобрительное отношение к их оригинальности и стремление к новациям.	Твердость (жестокость, непреклонность), возвышенные надежды и строгие требования к подчиненным.
Степень склонности к созиданию и новациям	Творчество, стимулирующее самобытность и стремление к новизне, неукротимая любознательность	Отсутствие (недостаток) стремления к созиданию и новациям.

Исследователи, занимавшиеся проблемой «авторитарной личности» (Т.Адорно, Э.Фромм), естественно, задавались вопросом «откуда берется авторитарная личность»? Ответ на этот вопрос мы дадим в следующем разделе, когда будем говорить о социализации, здесь же ограничимся данной общей характеристикой.

Итак, отчасти личностные характеристики определяют поведение человека. Но всегда ли это так? Можно ли рассчитывать на то, что «хорошие», порядочные люди

⁶ Цит. по Лапин Н.И. Общая социология. М., 2006, с.70.

будут всегда вести себя порядочно, а «плохие» - плохо? Иначе говоря – всегда ли личность определяет поведение человека? Оказывается, нет.

Известный исследователь Стенли Милграм проводил следующий эксперимент: испытуемый, выступавший в роли ученика, должен был запомнить некие словесные пары, другой испытуемый – в роли учителя – должен тестировать правильность запоминания. За каждый неверный ответ «ученика» «учитель», по условиям эксперимента, должен наказывать его ударом электрического тока, причем при каждой ошибке «ученика», сила удара возрастает – от 15 В в начале эксперимента до 450 В. По мере того, как сила удара возрастает, «учитель» наблюдает, как ученик начинает сначала морщиться от боли, потом – жаловаться на больное сердце и, наконец, кричать и биться головой о стену, умоляя прекратить эксперимент и выпустить его⁷...

Как Вы считаете, какое число участников эксперимента дошло до последнего тумблера – 450 В? На какой силе разряда остановились бы Вы сами, доведись Вам участвовать в подобном эксперименте?

На самом деле около 65% испытуемых продолжали посылать электрические разряды до самого конца эксперимента. Но не спешите осуждать этих людей, считать их жестокими и бесчеловечными. Многие из них испытывали искреннюю жалость, сострадание к своим «ученикам», или, в данном случае, скорее – к «жертвам». Что же заставляло их продолжать? Давление ситуации, в лице экспериментатора. Варьирование процедуры проведения эксперимента позволило выявить те характеристики авторитетного лица (в данном случае - экспериментатора), которые способствуют большему проявлению конформизма среди испытуемых. Это, во-первых, *физическая близость авторитета* (если экспериментатор лишь давал инструкцию и затем выходил из комнаты, большинство испытуемых прекращало эксперимент при первых признаках дискомфорта у «ученика»). Во-вторых, *легитимность авторитета* (когда экспериментатор представлялся как младший научный сотрудник никому не известной частной лаборатории, его слушались гораздо меньше, чем в другом случае – когда он сообщал о себе, что является профессором Йельского университета).

Заметьте, что при проведении такого эксперимента в других странах (Австралия, Иордания, Германия, Финляндия) число послушных испытуемых существенно не

⁷ Сразу успокоим читателя: во время эксперимента никто не пострадал. В роли «ученика» выступал актер, который, разумеется, не был подключен к источнику тока, но очень правдоподобно изображал страдание, и реальный испытуемый, выполнявший в ходе эксперимента роль учителя, нисколько не сомневался в том, что действительно наказывает своего ученика ударами тока.

отличалось от американских данных. Различия не были обнаружены и при сравнении поведения испытуемых разного возраста, пола и социального статуса.

Что из этого следует? Большая часть людей будет причинять боль другим, подчиняясь власти.

Идея этого эксперимента вызрела у Милграма - еврея, родившегося в Германии, из трагического опыта собственной жизни – пребывания в концлагере. В экстремальных условиях концлагеря поведение многих людей принципиально отличается от их поведения в обычных условиях: те, кто в обычной жизни производил впечатление «приличного» человека – совершают подлые поступки, борясь за собственную жизнь, и наоборот, люди, которые казались далекими от героизма – на деле готовы жертвовать собой ради спасения других, даже незнакомых им людей.

Это говорит о том, что в реальных условиях склонность людей к подчинению или давлению группы, либо авторитетного лица может принимать устрашающие масштабы и приводить к трагическим последствиям.

В своих мемуарах Альберт Шпеер, один из главных советников Адольфа Гитлера, описывает круг его приближенных как абсолютно конформистский, где не допускалось ни малейшего отклонения от нормы. В такой атмосфере даже самые варварские действия казались абсолютно оправданными, ибо отсутствие других мнений, создававшее иллюзию единодушия, не допускало даже мысли о существовании возможности выбора: «В нормальных условиях люди, поворачивающиеся спиной к реальности, быстро приходят в себя, когда вокруг них происходят недоразумения и конфузы, неизбежно вызывающие критические высказывания окружающих. В третьем рейхе подобных коррективов не существовало. Наоборот, любой самообман приумножался, как в зале с кривыми зеркалами, постепенно превращаясь в бесчисленное повторение уже созданного фантастического мира грез, не имеющего никакого отношения к суровому внешнему миру. В тех зеркалах я уже не мог разглядеть ничего, кроме собственного, многократно продублированного лица»⁸.

До сих пор мы говорили о двух формах конформности: подчинение информационному и нормативному давлению группы. Однако реакции индивида на социальные воздействия на деле оказываются гораздо тоньше и дифференцированнее. Рассмотрим разные типы реакций на социальные влияния.

⁸ Speer, A. (1970). Inside the Third Reich: Memoirs. (R. Winston & C. Winston, Trans). New York: MacMillan. Цит по Аронсон Э. Общественное животное. М., 1998.

1. *Подчинение*. Этот тип описывает реакции человека, где главной мотивацией становится избегание наказаний или получение поощрений. На этом уровне нет принципиальных различий между поведением животных и человека: если крыса голодна, а в конце лабиринта лежит кусочек сыра – она бежит по лабиринту, если человек рассчитывает на награду – он совершит соответствующий поступок.

2. *Идентификация*. Это реакция индивида, желающего походить на человека, оказывающего социальное давление. Как в случае с подчинением, индивид ведет себя тем или иным образом не потому, что такое поведение само по себе приносит ему удовлетворение, а потому, что таким образом он становится похожим на того человека (или группу), которые важны для него. Так мы усваиваем многие из установок наших родителей или стиль поведения эстрадных звезд, которые вызывают восхищение у нас и окружающих. Мы принимаем и копируем их взгляды и поведение, потому что нам нравятся эти люди, а со временем начинаем и верить в них.

3. *Интернализация* – это самая устойчивая, наиболее глубоко укорененная форма реакции на социальные влияния. Интернализация представляет собой осознанное усвоение критически осмысленных идей и способов поведения.

Эти три вида реакции различают и по степени устойчивости. Представьте, например, ситуацию, требующую от Вас соблюдения определенных правил – скажем, правил дорожного движения, предписывающих переходить дорогу только на зеленый свет. Если Вы в данном случае демонстрируете реакцию подчинения, то на красный свет Вы останетесь стоять на тротуаре, только если рядом с Вами находится работник ГИБДД. Если Вы идентифицируете себя со своим отцом, который не раз говорил о важности соблюдения правил дорожного движения, Вы будете дожидаться зеленого света, не задумываясь о том, для чего это необходимо – просто по привычке поступать так, как учил Вас отец. Если же Вы самостоятельно осмыслили важность соблюдения правил дорожного движения и осознаете, что это залог Вашей безопасности и просто показатель общей воспитанности, то будете соблюдать правила независимо от того, кто присутствует рядом и наблюдает за Вашим поведением.

Таким образом, в случае подчинения главным компонентом реакции на социальное влияние является наличие *власти*, в идентификации главным компонентом выступает *привлекательность* – обаяние личности, с которым мы себя идентифицируем. В процессе интернализации важным компонентом становится *кредит доверия* – им должен обладать человек, снабжающий нас информацией.

Можно ли назвать интернализацию разновидностью конформизма? Нет. В этом случае человек, являющийся источником информации, лишь предоставляет материал для размышления, но вся ответственность за принятое решение лежит на самом индивиде. Спасительная же сила конформизма заключается как раз в том, чтобы избавить индивида от мук ответственности и необходимости принятия решений. Поскольку конформное поведение экономит наши интеллектуальные и нравственные силы, оно так часто и встречается в жизни.

Креативность

Мы выяснили, что конформное поведение составляет норму общественной жизни. Оно весьма адаптивно, то есть, с одной стороны, позволяет индивиду экономить собственные усилия, с другой – облегчает обществу задачу поддержания стабильной социальной структуры и успешное выполнение социальных функций. Если же конформное поведение так эффективно и естественно, то откуда же берутся люди, способные к неконформному, творческому поведению. Обратимся к анализу креативности как индивидуальной характеристики и социальной ценности.

Феномен творчества волнует психологов, педагогов, философов, генетиков, писателей и поэтов, актёров и художников на протяжении многих столетий. Тем не менее, многие из вопросов, связанных с творчеством и творческими способностями, на сегодняшний день еще не нашли своего решения. В частности, до конца нерешенным остается вопрос о значении для развития одаренности генетических и средовых воздействий. Еще в 1869 г. Гальтон первым пришел к выводу, что выдающиеся способности могут иметь генетическую природу. Однако пока рано говорить о том, какой именно вклад в развитие креативности вносят генетически определяемые задатки. Специалисты в области психологии творческих способностей приводят массу довольно убедительных аргументов в пользу как преимущественно генетической, так и преимущественно средовой природы способностей⁹. Так, в качестве доказательства врожденности способности часто приводятся примеры семей и даже династий, одаренных в одной сфере: Бахи, Дарвины и др., а также случаи невероятно раннего проявления способностей: у Моцарта – в 3 года, у Рафаэля – в 8 лет. Будущий английский историк Томас Маколей чрезвычайно напугал мать, когда в 3 года, сохраняя без труда в памяти точную фразеологию, повторил прочитанную им взрослую книгу, а, посетив музей в том же возрасте, перечислял без запинки все экспонаты в порядке их расположения. Милль (ставший впоследствии писателем) читал по-гречески

классиков в 4 года, а в 8 за один год выучил латынь. Уже в 5 лет он мог обсуждать сравнительные достоинства и недостатки полководческой деятельности Мальборо и Веллингтона.

Однако случаи массового развития тех или иных способностей в условиях определенных культур доказывают обратное – существенную роль социальных воздействий и характера информации, усваиваемой при жизни. Так, было обнаружено, например, недоразвитие звуковысотного слуха (немузыкальность) примерно у трети взрослых русских, тогда как вьетнамцы продемонстрировали 100%-ную музыкальность. Объяснения этих различий следует искать в особенностях русского и вьетнамского языков: если в русском языке, который относится к «тембровым», высота звука не несет функции смысловоразличения, то во вьетнамском – «тональном» - языке – несет. В результате, все вьетнамцы, овладевая в раннем детстве родным языком, одновременно развивают свой музыкальный слух¹⁰.

Эти и многие другие примеры и доказательства позволили сделать вывод: вклад генетических условий в развитие способностей сопоставим со значением средовых факторов, и по насущному уровню развития способности мы не можем четко вычленивать вклад наследственности и средовых влияний. Таким образом, креативность формируется под воздействием как врожденных интеллектуальных и личностных задатков, так и воспитания и действия разнообразных средовых факторов.

Не обошли учёные своим вниманием и вопросы творческих способностей личности. Например, американский психолог К. Тейлор указывает на такие черты творческой личности, как стремление всегда быть на переднем крае; независимость и самостоятельность; склонность к риску; активность; любознательность; неутомимость в поисках; неудовлетворённость существующим (методами, традициями); стремление изменить существующее; нестандартность мышления; готовность принимать решения; дар общения; талант предвидения. Социальный психолог П. Вайнцвайг глубоко убеждён, что творческой личности должны быть присущи доброта, любовь и уверенность в своих силах. Л. Халас утверждает, что характерными чертами креативной личности можно считать выделяющий проблему метод мышления, независимость суждений и поведения, свободу от тормозящих предрассудков, открытость, готовность к риску, высокую мотивацию получения результата, внутренний контроль. Практически все исследователи отмечают наличие некоторых

⁹ Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. М., 2000.

¹⁰ Леонтьев А.Н., Гиппенрейтер Ю.Б. Влияние родного языка на формирование слуха. 1959.

различий в психологических портретах ученых, инженеров и деятелей искусства: большой прагматизм ученых и склонность к эмоциональным формам самовыражения у литераторов; ученые и инженеры более сдержанны, менее социально смелы, более тактичны и менее чувствительны, чем деятели искусства¹¹.

Если попытаться обобщить существующие «списки» личностных черт и характеристик познавательных процессов, приписываемых творческой личности, то параметров получится более сотни, и, безусловно, этот перечень нельзя считать исчерпывающим и окончательным, происходит его постоянная корректировка, ибо каждый автор пытается найти свою специфику, усмотреть что-либо необычное в творце, составить наиболее полную картину творческих способностей.

Анализируя структуру самого творческого процесса, выдающийся физиолог Г.Селье, увидев удивительное сходство между механизмами творчества и процессом рождения новой жизни (вряд ли это сходство - простое совпадение, а скорее проявление глубинного закона природы), обозначил семь стадий, которые проходят оба эти процесса:

- 1) любовь (пылкий энтузиазм, страстная жажда познания);
- 2) оплодотворение (подготовительный период сбора и сознательного исследования фактов и идей, которые могут положить начало существенно новому открытию);
- 3) созревание (на этой стадии ученый (инженер, художник) «вынашивает» идею);
- 4) родовые схватки (момент предчувствия близости рождения идеи);
- 5) рождение;
- 6) обследование (жизнеспособность идеи должна быть проверена путем рассуждения и логически спланированного эксперимента);
- 7) жизнь, то есть использование идеи.

Представляется целесообразным трактовать творчество не только, и не столько, как особый вид деятельности, но как определенное *качество* профессиональной деятельности. Проанализировав многочисленные примеры творческого подхода в «нетворческих профессиях» (в работе домохозяйки, медсестры, психиатра-практика, спортсмена и проч.), А. Маслоу писал: «я научился применять слово «творчество» (а также «эстетика») не только к «продукции», но и к людям (характерологически), видам деятельности, процессам и установкам. Более того, я стал применять слово

¹¹ Дружинин В. Психология общих способностей. СПб., 2007.

«творчество» ко многим разным вещам, помимо тех, которые большинство людей привыкло считать результатами творчества...»¹².

Творчество в значительной степени формирует особенности профессиональной культуры индивида и обуславливается двумя различными началами: с одной стороны, оно зависит от общего социокультурного фона, а с другой – от личностной уникальности. В качестве внешних детерминант инновативной деятельности выступают разнообразные аспекты жизни общества, формирующие то, что принято называть «социальным заказом». Отношение к творчеству в разные эпохи человеческой истории менялось радикально. В Древнем Риме в книге ценился лишь материал и работа переплетчика, автор же был бесправен – не преследовались ни плагиат, ни подделки. В Средние века, как и значительно позднее, творец был приравнен к ремесленнику, а если он дерзал проявить самостоятельность, то она никак не поощрялась. На жизнь творец должен был зарабатывать иным путем: Спиноза шлифовал линзы, да и великий Ломоносов ценился в основном за утилитарную продукцию – придворные оды и создание праздничных фейерверков. Лишь в XIX веке «представители творческих профессий» получили возможность жить за счет продажи своего творческого продукта. Вспомним слова А.С.Пушкина: «не продается вдохновенье, но можно рукопись продать».

Таким образом, ряд факторов, определяющих «социальный заказ»: социально-экономические проблемы, политические интересы, технологические нужды, общественные запросы на новые товары и услуги, культурные ценности, оказывают влияние на формы и содержание профессиональной деятельности. Так, конкурентная экономика закрепляет и поддерживает ориентацию специалиста на поиск нового.

Впрочем, обсуждая проблему творчества, значение внешних детерминирующих факторов хотя и следует принимать во внимание, однако нельзя абсолютизировать. Один из самых известных исследователей творчества, автор наиболее развернутой системы представлений о природе творчества, В.М.Вильчек так описывает взаимодействие внешних и внутренних детерминант творческой деятельности: «Творчество представляется особым видом труда, т.е. отождествляется с деятельностью, осуществляемой за определенную мзду, сумму благ, необходимую автору, чтобы удовлетворить, прежде всего, свои животные, а затем, и некоторые человеческие потребности. Но в критических ситуациях всегда будут выявляться

¹² Маслоу А. Психология бытия. М.: «Рефл-бук», «Ваклер», 1997, с.174.

различия между творчеством и трудом, выявляться грубо и зримо. Человек никогда не борется за право трудиться – даже если и выступает под лозунгом за право на труд. На самом деле он борется за право иметь средства к существованию и за свой социальный статус. Но за право на творчество, за созданные ими идеи, образы, люди шли на костер. Любые подделки и суррогаты создаются за деньги, и лишь шедевры – задаром. Если автору за них что-либо и платят, то и вовсе по глупости, ибо не понимают, что великие творения духа – научные, художественные, любые – создаются и тогда, когда за них расплачиваются не с автором, а сами авторы: порой бедностью и лишениями, порой свободой, порой жизнью... потому что творчество, будучи деятельностью, абсолютно необходимой для существования общества, это в то же время и самоцельная, потребительская деятельность, замена утраченного инстинкта»¹³.

Что касается внутренних факторов, определяющих творческую активность, то они представляют собой развертывание профессионального потенциала работников. Среди них важную роль играет степень владения методическими основаниями профессиональной культуры, к которым относятся: теоретические знания, мировоззренческие позиции, технологии построения умозаключений и другие проявления интеллектуальной деятельности, выступающих в качестве регуляторов поиска. Они в значительной степени корректируют сам поисковый процесс, осуществляют селекцию информации. Отметим, впрочем, что эти детерминанты могут как способствовать повышению эффективности разработки научно-технических инноваций, так и препятствовать ей. Например, устаревшие теоретические представления, догматизм специалиста будут затруднять постановку и решение новой проблемы, препятствовать пониманию позиции других специалистов, если они не совпадают с его собственной. Бывает и так, что, напротив, жадно поглощая чужое, человек попадает под власть готовых рассуждений и затрудняет себе поиски новых, непроторенных дорог. А.Эйнштейн высказал это обстоятельство в нарочито парадоксальной форме: открытие совершает «невежда», который «не знает», что именно этого сделать невозможно.

Другая важная группа факторов, составляющих внутреннюю детерминацию инновативной деятельности, - это личностно-психологические характеристики специалиста: установки, мотивы, интересы, запросы, то есть то, что выполняет роль

¹³ Вильчек В.М. Алгоритмы истории. М.: Прометей, 1989, с.97.

побудительных сил интеллектуальной активности. Они в значительной мере влияют и на отношение специалиста к самому поиску, и на практическое осмысление результатов своей деятельности, они побуждают к наиболее полной профессиональной самореализации, вызывают «беспокойство» и «неудовлетворенность» на протяжении всей жизни. Психологическая готовность и способность противостоять неблагоприятным организационно-управленческим, политико-идеологическим факторам побуждает к максимальной его реализации. Это показатели достаточно высокого уровня профессиональной культуры специалиста. И наоборот, неадекватная самооценка, нерешительность, мнительность, слабоволие и т.п. выступают психологическими барьерами на пути реализации способностей к созданию нового.

Достаточно часто и в свидетельствах самих творческих личностей, и в теоретических исследованиях креативности подчеркивается, что творческому человеку присущи многие «детские» черты: их восприятие мира непрерывно обновляется, они сохраняют детскую способность к удивлению и восхищению, и простой цветок может вызвать у них такой же восторг, как и революционное открытие. Обычно это мечтатели, которые порой могут сойти за сумасшедших из-за того, что они претворяют в жизнь свои «бредовые идеи». Почему же творческих детей много, а творческие взрослые – редкость? Почему происходит так, что, как говорил Сент-Экзюпери, во многих детях «убивают Моцарта»?

Творцом не рождаются. Все зависит от того, какие возможности предоставит окружение для реализации того потенциала, который в различной степени и в той или иной форме присущ каждому из нас. Однако любая система воспитания, созданная обществом, базируется на конформизме. Это самый надежный путь к обеспечению единства всех членов социальной группы, но одновременно и самый верный способ подавить развитие творческого мышления.

Действительно, творческая личность в основе своей чужда конформизму. Именно независимость суждений позволяет ей исследовать пути, на которые из боязни показаться смешными, или остаться непонятыми, не осмеливаются вступить остальные люди. Творческий человек с трудом входит в жизнь социальной группы, хотя он и открыт для окружающих и пользуется определенной популярностью. Он принимает общественные ценности только в том случае, если они совпадают с его собственными. В то же время он мало догматичен, и его представления о жизни и обществе, а также о смысле собственных поступков могут быть весьма неоднозначными.

Развитие цивилизации, возрастание сложности жизни, требование личной ответственности, множественность выбора, «бремя свободы» - все это приводит к тому, что в нашей жизни все чаще встречаются проявления деструктивной активности: как саморазрушения, так и разрушения окружающего мира. Разрушение, как и творчество, спонтанно, бескорыстно и самодовлеюще. Это такое же спонтанное проявление человеческой сущности¹⁴. И разрушение, и творчество едины в своем истоке и идеале, но средства и результаты этих процессов противоположны: человек оказывается перед выбором, который он совершает бессознательно, - либо подняться к вершинам творчества, либо сорваться в пропасть разрушения.

Вероятно, чтобы творить, необходимо усвоить образец активности человека творящего, путем подражания выйти на новый уровень овладения культурой и устремиться самостоятельно дальше. Для творчества нужны и индивидуальные познавательные усилия. Но если сил нет, образцы адаптивного поведения дискредитированы, а к творчеству человек не подготовлен (в его окружении не было образцов такого поведения), велика опасность развития именно разрушительной активности.

Case-study: анализ развития креативности в юношеском возрасте

Креативность и становление творческой личности – тонкие и сложные для анализа темы, их изучения требует применения столь же тонких методов. На использовании качественных методов – интервью и автобиографических сочинений было основано исследование развития креативности и профессионального самоопределения, проведенное в 2005-06 гг. в одном из московских творческих вузов¹⁵.

Креативность как не только когнитивная или личностная характеристика человека, но развивающаяся в течение человеческой жизни активность, требует исследования вопроса, каким образом детский и юношеский опыт связан с формированием креативности.

Для развития креативности выделяют два сензитивных периода (сензитивными называют периоды особой чувствительности к определенному рода воздействиям). Первый из них – этап дошкольного детства – 3-5 лет. В это время у ребенка формируется креативность как способ мировосприятия, она еще недифференцированная, в ней нет направленности на какой-то определенный вид деятельности. Это некая «первичная» креативность - общая творческая направленность.

Как свидетельствуют воспоминания наших респондентов, в подавляющем большинстве случаев выбор профессии у будущих музыкантов происходит довольно рано. С дошкольного или младшего школьного возраста у ребят формируется устойчивое стремление к занятиям, связанным с музыкой, и такого рода занятия – инструментальное и вокальное исполнительство, сочинение музыки, танцы, посещение спектаклей, участие в семейных вечерах и школьных концертах – становятся

¹⁴ Дружинин В. Психология общих способностей. СПб., 2007.

¹⁵ Иванченко Г.В., Козлова М.А. Профессиональное самоопределение в творческих профессиях. М., 2006.

предпочитаемым времяпрепровождением и закладывают основу будущего профессионального выбора.

Н.К.: «В детстве я сочиняла музыку, пела и аккомпанировала себе, абсолютно везде, не стесняясь. Когда у меня еще не было музыкальных инструментов, но желание бушевало уже вовсю, я закрывалась в ванной комнате, ставила стульчик и в абсолютной темноте пела на весь дом, играя на ванне. Даже находясь в квартире одной, мне никогда не было скучно. В подростковом возрасте мои стремления также были связаны с любимым занятием – музыкой, как впрочем и по сей день – ничего другого для себя и не представляю».

О.: «В 4 года я начал заниматься музыкой. Сам маму уговорил отдать меня на скрипку. Мама часто водила меня на концерты классической музыки, да и сам я, с 6-7 лет уже играл в музыкальной школе. У нас дома было пианино, потому что и папа, и мама были музыкантами.. Я закончил два раза музыкальную школу (по скрипке и по кларнету)... Я с самого детства хотел быть музыкантом».

Однако при такой общей посылке – раннего выбора профессионального пути – в детских воспоминаниях выделяются и различные черты, позволяющие описать разные «узловые точки» профессионального самоопределения. В качестве факторов, значимых для формирования творческой личности, рассматриваются влияние семьи и обстоятельств. В число этих факторов включаются порядок рождения, ранняя потеря родителей, маргинальность и наличие наставников и ролевых моделей. Другие переменные относятся к опыту индивида в начальной, средней и высшей школе.

Так, многие, хотя и далеко не все, наши респонденты могут описать «первую встречу» с музыкой, яркие впечатления от которой часто оказываются определяющими их дальнейшую жизнь.

А.Н.: «Именно с этим зданием (описывается клуб в маленьком городке) связаны мои первые воспоминания о живом концерте. Однажды к нам приехал цыганский коллектив – это меня восхитило: роза алая в волосах, длинные летящие, играющие юбки, бубны, красивые и голосистые девушки... В общем, это было яркое и красочное пятно в моем сознании, да и до сих пор есть».

Е.М.: «Дело было зимой: в нашем клубе проходил большой концерт. Приезжали артисты, звезды эстрады. Мои родители привели меня на этот концерт впервые. Я хорошо помню свои ощущения: мне было очень радостно и весело. Я сидела на коленях у своей тети, и вдруг мне захотелось встать. Тетя меня удерживала, но я все равно вырвалась и пошла уверенным шагом на сцену. По ступенькам я поднялась на сцену и стала танцевать вместе с артистом Александром Барыкиным. Танцуя на сцене, я чувствовала себя свободно и уверенно. Вспоминая этот момент из моей жизни – теперь я понимаю, что моя жизнь обречена быть на сцене».

По всей видимости, описанные выше примеры могут быть объединены понятием импрессионизма (Эфроимсон, 2003). В связи с успехами в этологии в XX веке, стало выясняться огромное значение для развития личности ранних впечатлений: сначала на животных, потом на младенцах и детях выяснилось, что младенческие и детские, подростковые впечатления определяют не только уровень впоследствии достигаемого интеллекта, но и эмоциональную сущность индивида, его ценностные критерии, причем строго стадийно и нередко необратимо. Речь идет о характерном для человека явлении, которое связано с наличием очень четких необратимых стадий формирования стремлений, предпочтений и влечений и означает, что у человека уже в младенчестве, детстве формируются и фиксируются, зачастую пожизненно, те ценностные критерии и подсознательные решения, которыми он будет руководствоваться, несмотря ни на что. Так, например, Софья Ковалевская очень рано проявила блестящие способности к математике, кроме прочего, может быть и потому,

что стены ее детской вместо обоев были оклеены листами из дипломных работ, испещренных математическими формулами, и малышка, засыпая и просыпаясь подолгу разглядывала эти «письмена». Для разных людей импрессионами могут служить разные явления. Как указывает В.П.Эфроимсон¹⁶, «при всей неизученности и иногда загадочности явления, каковы бы ни были причинно-следственные отношения, вероятно, нет ни одного случая мощнейшего проявления интеллектуальной активности (гениальности) без реализованной стимулирующей системы импрессионов, запускающей «цепную реакцию». Импрессионг иногда пожизненно, но всегда на очень долгий срок определяет многие мотивы деятельности человека, его цели, его ценностную шкалу. Два примера из книги американской исследовательницы Д.Джослин¹⁷. Когда у одного мальчика пропала собака, и он стал горевать по ней, родители достали ему другого щенка и сказали, что, конечно, пропавший пес незаменим, и горе понятно. Но новый щенок все-таки тоже может доставить свои радости – его надо только полюбить, что мальчик и сделал. Когда у Дженни пропал щенок, к которому она была очень привязана, родители сказали ей, что горевать не надо. Они ей достанут другого щенка. Родители несколько удивились позднее, заметив, что Дженни вовсе не беспокоится из-за того, что ее щенок бегаёт среди мчащихся машин. На вопрос, почему она так безразлична, Дженни ответила: «Но ведь всегда можно достать другого щенка!» Описывая оба случая, психолог замечает: «Может быть, Дженни когда-нибудь скажет, что всегда можно найти другого мужа».

Можно ли проследить подобные пожизненно действующие впечатления детства или юности в жизни других людей? Как показывают приведенные примеры детских воспоминаний, это, несомненно, так.

Хотя в течение длительного времени существовало мнение о том, что креативность – свойство, дающееся от рождения, безусловно, что межличностные контакты вносят значительный вклад в ее формирование. Варианты внешних оценок как поощрение, уважение и восхищение творчеством могут сыграть существенную роль в актуализации способностей индивида. Так, многие наши респонденты вспоминают, с каким удовольствием они выступали в детстве перед родными, на школьных концертах и т.д. И.З.: *«Вся семья наблюдала за моими концертами – я пародировала певцов, танцевала с расческой в руке вместо микрофона, меняла костюмы. Но отчетливей всего я помню лица моих родных, наблюдавших за всем этим действием. Они были счастливы, полны любовью...»*

Рассмотрим значение для личностного развития и актуализации творческого потенциала ребенка трех видов социальных отношений, в которые так или иначе каждый ребенок вступает: отношения с родителями, с учителями, со сверстниками.

Отношения с родителями

Как свидетельствуют многие респонденты, музыка была в родительской семье общим фоном, на котором происходило взросление, личностное развитие и, вполне естественно, что с музыкой связывались и планы будущей жизни, и профессиональный выбор: Е.К.: *«...во мне обнаружили вокальные способности, хотя я их не считала способностями, и всегда задавала вопрос себе и окружающим: «почему не все люди умеют петь?»». Мне казалось это столь естественным, что я иногда искренне не понимала, почему люди так радуются и хвалят меня, когда я пою»; А.Н.: «В моем детстве песни и танцы не просто играли какую-то роль, - они были для меня образом жизни, по-другому я не могла, и не могу сейчас. В последнее время стала замечать, что за день я напеваю, перепеваю (исполняю) несколько альбомов российских и зарубежных исполнителей, своих импровизаций, танцую и пританцовываю за любым*

¹⁶ Эфроимсон В.П. Педагогическая генетика. М.: 2003, с.131.

¹⁷ Josselin J.M. (1971) The capacity to love: a possible reformulation. Mental Health Digest, 3, № 6, 5-10.

занятием...». Такая ситуация складывалась в семьях, где родители либо были профессиональными музыкантами, либо музицировали в кругу семьи или друзей.

Сегодня известны некоторые характеристики семей с одаренными детьми, но трудно четко оценить их роль в становлении одаренной личности. Главным образом, потому, что не до конца ясно, кто на кого больше влияет: родители на детей или дети на родителей.

Семьи одаренных детей центрированы на интересах ребенка¹⁸. Одаренный ребенок обычно растет в обогащенной семейной среде с высоким уровнем интеллектуальной или артистической стимуляции¹⁹. Конечно, эти факторы взаимосвязаны. Одаренные дети могут требовать повышенного уровня стимуляции, и родители отвечают на этот запрос. Родители одаренных детей часто сами демонстрируют высокий уровень достижений²⁰.

Родители одаренных детей предоставляют своим детям больше независимости²¹. Однако мы не знаем либо предоставление свободы приводит к раскрытию способностей, либо наоборот, одаренность ребенка позволяет предоставить ему больше свободы. Возможно, и что одаренный ребенок требует больше свободы и независимости для сосредоточения.

В некоторых случаях дети напрямую перенимают профессию одного из родителей. Однако часто роль родителей заключалась не столько в собственно музыкальном развитии ребенка, сколько в общем эстетическом воспитании, в развитии эстетических чувств и стимулировании творческих способностей вообще, вне зависимости от сферы их применения, некой недифференцированной креативности:

Е.К.: «Мама всегда выслушивала мои фантазии, сама рассказывала мне сказки, читала интересные книжки и всегда изучала мои рисунки. Мама весьма трогательно относилась к самым наивным проявлениям моего детского творчества, за что я ей несказанно благодарна!», «...папа всегда ходил со мной в лес. А лес представлялся мне неким сказочным, загадочным пространством. Мне было интересно находить и изучить каждый зеленый листочек, каждую букашку, грибок, дерево... Походы за лесными дарами для меня были сказочными приключениями...».

Впрочем, нередки и случаи, когда личностный и профессиональный выбор молодого человека осуществляется вопреки воле родителей, и связан порой с серьезным семейным конфликтом: *К.К.: «Родители заставляли играть на скрипке в день от 4-х до 6-ти часов. Я была одной из лучших учениц в студии и в один момент даже возненавидела скрипку. Именно тогда у меня появилось новое увлечение – хобби – как креатив и отдых от скрипки – пение. Частые выступления и эмоции, связанные с этим – это было жуткое волнение и страх перед публикой – добавляли адреналин,*

¹⁸ Freeman J. (1979) Gifted children: Their identification and development in a social context. Lancaster: MPT Press Limited; Winner E. (1996) Gifted children. New York: Basic Books.

¹⁹ Csikszentmihalyi M., Rathunde K. & Whalen S. (1993) Talented teenagers: The roots of success and failure. Cambridge, England: Cambridge University Press; Freeman J. (1979) Gifted children: Their identification and development in a social context. Lancaster: MPT Press Limited; Gottfried A.W., Gottfried A.E., Bathurst K. & Guerin D.W. (1994) Gifted IQ: Early developmental aspects. The Fullerton longitudinal study. New York: Plenum; Moss E. Social interaction and metacognitive development in gifted preschoolers. Gifted Child Quarterly, 1990, 34, pp. 16-20.

²⁰ Bloom B. (1985) Developing talented in young people. New York: Ballantine; Csikszentmihalyi M., Rathunde K. & Whalen S. (1993) Talented teenagers: The roots of success and failure. Cambridge, England: Cambridge University Press; Gardner H. (1993) Creating minds. New York: Basic Book.

²¹ Colangelo N. & Dettman D.G. A review of research on parents and families of gifted children. Exceptional Children, 1983, 50, 1, pp. 20-27; Karnes M.B., Schwedel A.M. & Steinberg D. Styles of parenting among parents of young gifted children. Roeper Review, 1984, 6, pp. 232-235; Terman L.M. & Oden M.H. Genetic studies of genius: Vol.5. The gifted group at mid-life: Thirty-five years' follow-up of the superior child. Stanford, CA: Stanford University Press, 1947.

было очень интересно, хотелось быть лучшей, но не всегда получалось. А родители не очень серьезно относились к этому, считали, что это пройдет, считали, что у меня нет шансов. Поэтому все это пение стало просто навязчивой идеей и просто болезнью.... Я считаю то, что сейчас является моим хобби, моей профессией, моей целью в жизни – выступать на публике, дарить людям радость, какие-то положительные эмоции и просто поднимать настроение – есть следствие того протеста, упорства – вопреки всему добиться чего-то, быть лучше других в этой сфере».

Е.В.: «Мои родители были музыкантами. Отец рьяно взялся за мое музыкальное воспитание. Музыковед по профессии, он любил беседовать со мной о музыке, о композиторах. Я в такие моменты любила слушать его голос, его манеру речи, не вдаваясь особенно в смысл его рассказов. С переменным успехом проходили наши музыкальные занятия. Отец был очень требовательным, у меня сменилось четыре преподавателя по фортепьяно – отец, недовольный их преподаванием, перевел меня к другому педагогу. Помню один случай: мы поехали летом в дом отдыха с отцом, там был рояль. Отец, желая побудить меня к занятиям музыкой, цитировал классика: «Мы сейчас поиграем на пианино, это будет «между делом - безделье», ведь сейчас главное дело - отдыхать». Мне это очень нравилось, я занималась с удовольствием. Вернувшись в Москву, начав новый учебный год, я ждала от папы свою любимую «кодовую» фразу – «между делом - безделье», но услышала лишь строгое: «Ты музыкой занималась?», и моему разочарованию не было предела. Отец не любил мое увлечение эстрадной музыкой, а я любила подбирать возможные песни отечественного репертуара. В общем, недоучившись год в музыкальной школе, я ее оставила, чтобы впоследствии, через большой временной перерыв, вновь вернуться к любимому занятию. Отец, к тому времени, когда я бросила музыкальную школу, уже благополучно разочаровался в моих способностях, и не препятствовал моему уходу...».

В особенности последний из приведенных примеров наглядно демонстрирует, что случается, когда культура и амбиции родителей превосходят природные задатки и могут подавлять одаренность. Так, излишне активные родительские действия, неумеренные усилия и настойчивость способны погубить собственную внутреннюю мотивацию ребенка, порождая у него лишь сопротивление и отторжение всего навязываемого извне²². В подростковом возрасте дети начинают задаваться вопросом «Для чего я делаю то, что делаю?». Если при поиске ответа на него, они убедятся, что делают что-либо для учителей и родителей, а не для самих себя, то велика вероятность, что они прекратят свою активность. В таком случае результатом давления родителей становятся стремление освободиться, ощущения горечи, озлобленность, депрессия.

Отношения с педагогами

Отношения с педагогами приобретают особую актуальность на втором, значимом для развития креативности, этапе - в тот возрастной период, когда молодые люди делают свой профессиональный выбор, поступают в вуз и овладевают профессией – в подростковом и юношеском возрасте – 13-20 лет. В этот период на основе «общей» креативности формируется и развивается «специальная» креативность – способность к творчеству, связанная с определенной сферой человеческой деятельности. Э.Ш.: «В подростковом возрасте я уже направляла всю свою энергию в музыку. Я «забросила» общеобразовательную школу, день и ночь пела, сочиняла, ездила по конкурсам, фестивалям, участвовала в мюзиклах, брала призы, лауреатства – в общем, была «одаренным» тинейджером. Абсолютно не общалась со сверстниками, не развлекалась – на это попросту не было времени. Но мне нравилась моя жизнь».

²² Elkind D. (1981) The hurried child. Reading, MA: Addison-Wesley; Winner E. (1996) Gifted children. New York: Basic Books.

На этом этапе особенно значимую роль играет профессиональный образец, поддержка семьи и сверстников. Но главное, юноша определяет для себя «идеальный образ» творца, которому он стремится подражать. Вторая фаза развития креативности заканчивается отрицанием собственной подражательной продукции и часто негативным отношением к собственному идеалу.

Фаза «подражания» не просто важна, но, по всей видимости, необходима для развития творческого потенциала личности. Подражание как бы возводит индивида на последнюю ступеньку развития социокультурной среды, достигнутую людьми: дальше идет только неизвестное. Индивид должен и может шагнуть в неизвестное, лишь оттолкнувшись от предшествующей ступени развития культуры²³. Неслучайно заметил Ян Парандовский: «Абсолютная творческая самобытность – миф и напоминает греческие сказания о людях, не имевших родителей и выросших из-под земли». Очевидно, подражателями остаются те, кто подражает плохо. Для того, чтобы выйти на уровень творческих достижений, нужно, чтобы творчество стало личностным актом, чтобы потенциальный творец вжился в образ другого творца, и это эмоциональное принятие другой личности в качестве образца является необходимым условием преодоления подражания и выхода на путь самостоятельного творчества.

С.К.: «Первый мой педагог по гитаре был дядькой огромных размеров, постоянно на моих уроках пьющий чай. Я его даже побаивался. Отношения у нас не сложились как-то сразу: на один из уроков я пришел, гордый тем, что выучил пару аккордов (папа показал). И когда мой супердядя уже сходил и заварил себе чайку, вместо гамм, которые он мне сказал пока играть, я начал играть эти аккорды, наивно надеясь, что меня просто обязаны похвалить! Человек-гора посмотрел на меня как-то недобро и сказал очень педагогичную фразу, что-то вроде «давай тут не выпендривайся». Я испугался и начал пилить гаммы. Радости, как вы понимаете, уроки не доставляли. Но вдруг так получилось, что через два месяца ему приходится уйти из школы. Мне в педагоги дают молодого человека 21 года. Маленького, шуленького, но при этом большого на всю голову гитарой! Я видел перед собой человека с радостью и любовью делающего свое дело. Представьте: я очень хотел заниматься, и мне дают человека, который очень хочет преподавать!!! Именно он привил мне любовь к музыке. И если бы не он, видимо, я не стал бы музыкантом».

Отношения со сверстниками:

У одаренных детей отношения со сверстниками часто представляются наиболее проблемной сферой. Д.Д.: «Когда я была подростком. Мне казалось, что я никуда не вписываюсь. Не умею общаться, шутить, не могла найти общий язык со сверстниками...»; Л.К.: «Я всегда ждала искренности от окружающих и не находила ее».

Развитие творческого потенциала дается нелегко. Л.Холлингворт доказала, что дети с уровнем интеллекта, существенно превышающим средний уровень (выше 180) испытывают особые социальные и эмоциональные проблемы²⁴. Высокий уровень одаренности ведет к изоляции. Одаренные подростки кажутся странными в социальном и эмоциональном плане – высокомотивированные, неконформные, независимо мыслящие. Они проводят больше времени в одиночестве, чем в обществе сверстников. Они предпочитают одиночество не только потому, что обладают глубокой внутренней жизнью, но и потому, что им требуется возможность для развития их таланта. Однако предпочитая одиночество больше, чем обычные дети, одаренные подростки также стремятся к общению. Но таким отличным от других детям трудно найти единомышленников. Это желание обрести единомышленников – один из наиболее

²³ Дружинин В. Психология общих способностей. СПб., 2007.

²⁴ Hollingworth L.S. (1942) Children above 180 IQ. New York: World Book, 1942.

сильных аргументов за создание специализированных классов для одаренных детей, начиная с уровня средней школы. Такой опыт общения с детьми, подобными им, позволяет одаренным детям приобрести опыт позитивного общения и почувствовать себя менее изолированными²⁵.

Как отмечает Е. Виннер²⁶, «итог» развития творческих способностей и креативности как личностной ориентации можно рассматривать в разных значениях: а) наиболее позитивный вариант – развитие детской одаренности в настоящее творчество; б) утрата или снижение уровня творческих потребностей и стремлений; в) итог как конечная цель, к которой должно вести воспитание одаренных детей.

Наиболее высоким и ценным вариантом развития детской одаренности можно считать ее перерастание в «большое творчество», связанное с открытием принципиально нового. Однако нельзя рассчитывать на то, что все одаренные дети вырастут настоящими творцами. Объективно обществу нужно значительно больше высококвалифицированных специалистов, нежели новаторов. В любой области культуры воцарился бы хаос, если бы все одаренные дети выросли бы в творцов и реформаторов, и каждый норовил бы совершить переворот в своей сфере. Да и сами многие одаренные дети, вырастая, и становясь хорошими специалистами в своих областях, счастливы.

Лишь небольшая часть одаренных детей, вырастая, становится настоящими творцами и новаторами – превращаются из одаренных – в смысле хорошо и легко обучаемых – детей в Творцов – людей, которые совершают принципиальный переворот в культуре²⁷.

Это неудивительно. Все маленькие дети, независимо от того, одаренные они или нет, обладают развитой фантазией. Однако этот тип творческого мышления существенно отличается от «большой креативности» взрослых новаторов-реформаторов. Например, 6-летний ребенок с высоким интеллектом, способный перемножать в уме трехзначные числа или выполнять алгебраические действия, вызывает всеобщее восхищение. Однако когда речь идет об одаренном взрослом, от него уже ожидается иное – нахождение принципиально новых способов решения проблем или открытие новых проблем, т.е. внесение значительного вклада в математику. Однако он может связать себя с математикой на всю жизнь как прекрасный педагог, инженер, экономист, не став при этом реформатором своей области. То же самое касается и области искусства.

Те люди, которые демонстрируют «большую, взрослую креативность», существенно отличаются от детей также по личностным характеристикам и целостной структуре личности. Они мятежны, испытывают желание разрушить статус-кво, в детские годы часто страдали, испытывая стрессы и травмы²⁸. Творческие люди живут с желанием перевернуть мир.

Учитывая эти доводы, которые можно назвать объективными, мы не можем ожидать от одаренных детей того, чтобы они стали действительно большими творцами. Те, кому это удастся – скорее исключение из правил.

Вторая, достаточно драматичная, возможность реализации жизненного пути одаренного ребенка связана со снижением стремления к реализации своих

²⁵ Benbow C.P. & Lubinski D. (1997). Intellectually talented children: How can we best meet their needs? In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds) Handbook of gifted education (2nd ed., pp. 155 - 169). Boston: Allyn & Bacon.

²⁶ Winner E. (2000) The Origins and Ends of Giftedness.// American Psychologist. January. Pp. 159-169

²⁷ Gardner H. (1993) Creating minds. New York: Basic Book; Gardner H. (1993) The relationship between early giftedness and later achievement. In G.R. Bock & K. Ackrill (Eds.), The origins and development of high ability (pp. 175- 182). New York: Wiley.

²⁸ Gardner H. (1993) Creating minds. New York: Basic Book; Goertzel M.G., Goertzel V. & Goertzel T.G. (1978) Three hundred eminent personalities. San Francisco: Jossey-Bass.

способностей, утратой потребности к развитию своих талантов. Причины такого печального развития событий могут быть разными, в качестве наиболее вероятных – рассмотрим две.

Первая типична, скорее, для тех, чья деятельность началась с публичных выступлений и рукоплесканий – музыкально или художественно одаренных детей, детей-вундеркиндов, выставившихся как некое чудо и т.п. – им бывает сложно отступить от этого публичного восхищения их техничностью и набраться смелости быть креативными. Такой ход событий грозит опасностью застревания на уровне исполнительства, не стремясь подняться на уровень собственно творчества.

Другое развитие событий вероятно для тех одаренных детей, которые испытывали слишком сильное «стимулирующее» давление родителей и учителей, чьи неумеренные усилия и настойчивость погубили собственную внутреннюю мотивацию ребенка, порождая у него лишь сопротивление и отторжение всего навязываемого извне, а также обиду на родителей, происходящую из ощущения, что его лишили нормального детства.

Эти два возможных хода развития событий показывают нам, что случается, когда социальные воздействия и амбиции родителей превосходят природные задатки и подавляют одаренность.

Как же избежать возможных промахов и неудач при воспитании одаренных детей? К чему же стремиться?

Традиционный аргумент при воспитании и обучении одаренных детей – утилитарный. Эти дети – наше национальное достояние, и мы должны их оберегать и опекать как будущих лидеров и новаторов. Однако есть и неутилитарный аргумент. Взрослые должны помнить и заботиться не только о продуктивности способных детей, но и об их счастье и психическом здоровье. Для позитивного эмоционального самочувствия одаренных детей им требуется высокий уровень стимуляции. В противном случае они не только начинают скучать (и, как следствие, скатываются на уровень слабоуспевающих), но также чувствуют себя социально изолированными, так как чувствуют свои отличия от остальных (Winner, 2000).

При этом, если будут затрачены специальные усилия на обучение одаренных детей, эти усилия должны возвратиться обществу. В нашем обществе распространено однобокое понимание смысла самоактуализации, как реализации себя ради себя. Общество должно научить одаренных детей заботе о других людях и взаимопомощи, благо у них есть богатый потенциал в виде их способностей для того, чтобы сделать жизнь других людей лучше. Этот этический императив должен внедряться в сознание любого ребенка, и одаренные дети в этом смысле – не исключение.

Социализация

Социализация – явление, к которому обращаются все общественные науки, поэтому в социально-гуманитарной литературе мы можем столкнуться с разными формулировками, определяющими это явление. Для одних социализация – это научение социальному поведению, для других – моделирование личности в соответствии с актуальными требованиями социокультурной среды, для третьих – подготовка к «социальному участию» в группах. Предложим определение, которое не противоречит ни одному из приведенных, интегрируя их все: Социализация – это усвоение

индивидом социального опыта путем включения в социальную среду и воспроизведение системы социальных связей и отношений.

Процесс социализации осуществляется соответственно возрастному развитию индивида, и этот сложный и длительный процесс может быть условно разделен на ряд этапов. В возрастной психологии выделение этапов или фаз развития может осуществляться по разным критериям: особенности интеллектуального развития (Ж.Пиаже), развитие сексуальной сферы (З.Фрейд), нравственного чувства (Л.Кольберг), и др. Мы же обратим внимание на становление и развитие человека как существа социального.

Существование более или менее признанных для обоих полов и для всех социальных слоев фаз детства и юности обусловлено, в основном, двумя общественными предпосылками. Во-первых, значение этого периода возрастает пропорционально росту профессиональных и социальных требований, предъявляемых к взрослым, в частности, потребностям общества в квалифицированной и разносторонне используемой рабочей силе. Во-вторых, общество должно быть готово к такой «роскоши» как долгий период взросления, т.е. оно должно быть в состоянии нести затраты на то, чтобы в течение многих лет кормить и обучать целое поколение. Такие условия сложились лишь относительно недавно и только в индустриальных странах, хотя и здесь социальные и половые различия накладывают сильный отпечаток на ход взросления. Прежде юность, если о ней вообще можно было говорить, была привилегией почти исключительно высших слоев общества и мужского пола.

Также культурно специфичны и представления о временных границах юности: «для пятнадцатилетнего древнего грека еще продолжалось детство, для украинца и туркмена начиналась молодость, а чуваш считался уже «полным мужиком»²⁹. В наши дни в постиндустриальном обществе период отрочества покрывает «практически все десятилетие между 10 и 20 годами»³⁰. Причина столь явных расхождений заключается в том, что юность, как и любой другой период в жизненном цикле человека, соотносится не столько с календарным возрастом, сколько с формированием новой социальной идентичности.

Принимая во внимание тот факт, что основная социальная задача юности – вхождение во взрослую жизнь (в разных ее проявлениях), исследователи констатируют, что этот период очень короток в обществах с присваивающим хозяйством, где ребенок

²⁹ Павленко В.Н., Таглин С.А. Факторы этнопсихогенеза. Харьков: ХГУ, 1993, с.72.

³⁰ Кле М. Психология подростка: (Психосексуальное развитие). М.: Педагогика, 1991, с.8.

с раннего возраста включался в посильный труд, а годам к девяти-десяти осваивал основные навыки добывания пищи³¹. Раннее включение детей в трудовую жизнь общности характерно и для традиционных крестьянских культур: в России XIX века оно происходило в 7-8 лет³².

Детей со взрослыми в традиционных культурах объединял не только совместный труд. Принципиально важно, что дети, при принятом в традиционном обществе типе воспитания, получали «не специально препарированную и полную условностей, а правдивую и неупрошенную информацию о жизни взрослых и об их взаимоотношениях»³³, от них не скрывали никаких тайн, кроме религиозных.

Именно сравнение практик социализации подростков, принятых в «примитивных» и современных (европейских и американской) культурах (в частности, в работах М.Мид сопоставлялось прохождение периода отрочества американок – сложных период жизни, сопряженный с конфликтами и стрессами – и девушек с острова Самоа³⁴), и выявленные различия позволили «поставить под сомнение существование универсальной схемы взросления»³⁵. Р.Бенедикт также считала, что о возрасте между половым созреванием и началом взрослой жизни, как о периоде психологических и социальных потрясений можно говорить только применительно к индустриальному обществу. По ее мнению, современные «западные» нормы и институты социализации отличаются от принятых в традиционных культурах тем, что не только не облегчают переход к взрослому состоянию, но даже затрудняют его³⁶. Это связано, преимущественно, с присущим западным культурам подчеркиванием контраста между нормами поведения взрослых и детей: «ребенок – бесполое существо, зрелость взрослого основывается на половой активности; ребенок должен быть защищен от грубых фактов жизни, взрослому необходимо уметь встречать их лицом к лицу; ребенок должен слушаться, взрослый – руководить его поведением»³⁷. По мнению Бенедикт, подобное воспитание приводит к тому, что «западному» подростку трудно попасть в «мир взрослых». В этом, собственно, и состоит кризис подросткового

³¹Этнография детства. Традиционные методы воспитания детей у народов Австралии, Океании и Индонезии / Под ред. Н.А.Бутинова, И.С.Кона. М.: Наука, «Восточная литература», 1992.

³² Берштам Т.А. Молодежь в обрядовой жизни русской общины XIX – начала XX в.: Половозрастной аспект традиционной культуры. Л.: Наука, 1988.

³³ Артемова О.Ю. Дети в обществе аборигенов Австралии // Этнография детства..., 1992, с.43.

³⁴ Мид М. Культура и мир детства. М.: Наука, 1988.

³⁵ Кле М. Психология подростка..., с.29.

³⁶ см. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. М.: ИП РАН, «Академический проект», 1999.

³⁷ Воробьева Л.И., Петровский В.А., Фельдштейн Д.И. Психологическая роль и место подросткового возраста в онтогенезе // Психология современного подростка / Под ред. Д.И.Фельдштейна. М.: Педагогика, 1987, сс.6-36, с.13.

возраста – периода перелома в ходе развития, связанным с формированием новой – взрослой – идентичности, и именно этот процесс оказывается проблемным для современного подростка и молодого человека.

Принципиальный вопрос, к которому обращается теория социализации – вопрос об активности или пассивности индивида в этом процессе. При ответе на этот вопрос имеет смысл учитывать две позиции – психологическую и собственно социологическую. С точки зрения социологического подхода в жизни человека можно выделить два больших этапа. На этапе первичной социализации – в детстве – ребенок играет преимущественно пассивную роль, является скорее объектом социализации, усваивая те социальные нормы, правила, образцы поведения и т.п., которые транслируются ему социальным окружением. Однако на этапе вторичной социализации – в зрелые годы – активность и «субъектность» личности значительно возрастает, и человек получает возможность не только передавать социокультурные ценности следующему поколению, но и влиять на содержание социальных норм посредством собственной продуктивной творческой деятельности. Впрочем, с психологической точки зрения, ребенок, даже только что появившийся на свет младенец, демонстрирует свои желания и потребности, влияя тем самым на действия окружающих, и является уже с рождения активным существом.

Социализация связывает друг с другом разные поколения. Причем сила этой связи культурно вариативна. В традиционных культурах опыт предков – основной ориентир развития личности, транслируемая старшим поколением информация однородна и упорядочена, более того, требует однозначного, безукоризненно точного выполнения множества обрядов, сопровождающих каждый шаг жизни человека от рождения до смерти и всю его хозяйственную деятельность.

Культуры таких групп, культуры, ориентированные на предков и традиции, М.Мид назвала постфигуративными, понимая под таким определением социокультурные системы, *«где каждое изменение протекает настолько медленно и незаметно, что деды, держа на руках новорожденных внуков, не могут представить себе для них никакого иного будущего, отличного от их собственного прошлого. Прошлое взрослых оказывается будущим каждого нового поколения; прожитое ими – это схема будущего для их детей. ...Для того, чтобы сохранить такую культуру, старики были нужны, и не только для того, чтобы иногда вести группы людей на новые места в периоды голода, но и для того, чтобы служить законченным образцом жизни, как она есть».*

Современные этнические общности не имеют столь непререкаемых традиций и стабильной картины мира, многие элементы их культуры размываются – интернализируется хозяйственная деятельность, жилище, пища, искусство. Поведение предков уже не рассматривается членами группы как модель. Это кофигуративные культуры, в которых «преобладающей моделью поведения для людей оказывается поведение их современников». Но разрыва поколений все-таки не происходит. Всегда остаются слои культуры, позволяющие осознавать свою принадлежность к этнической общности: язык, религия, миф об общих предках, историческая память.

Теоретически можно предсказать и появление еще одного типа культур – префигуративных, где не предки и не современники, а сам ребенок определяет ответы на сущностные вопросы бытия. В этом случае происходит разрыв поколений. Но недаром мы отметили, что существование таких культур можно лишь смоделировать теоретически, но если бы такая модель в полной мере воплотилась бы жизнь, человечество исчезло бы с лица земли. Несмотря на любые инновации, человечеству, чтобы самовоспроизводиться и саморегулироваться, необходимо сохранять связи между поколениями.

Именно эта необходимость самовоспроизводства привела к появлению особого института – образования. Образование – исключительно человеческое явление потому, что оно не сводится к распространению знаний, то есть к обучению, а включает и воспитание. «Воспитание – процесс взаимодействия общества и личности, который обеспечивает, с одной стороны, саморазвитие личности, с другой – ее созвучность ценностям и интересам общества»³⁸ – такое определение можно принять в качестве раскрывающего цели и смысл процесса воспитания. Воспитание, как процесс передачи социальных ценностей и норм поведения, и обучение, как трансляция знаний, умений и навыков, в своем единстве и образуют целостный процесс образования.

Систему образования можно определить как институт, в наиболее концентрированном виде воплощающий основные ориентиры социализации индивида в конкретном обществе: ценности, нормы, идеальные модели и др. Однако социализаторские функции выполняют и другие институты: дружеские компании, трудовые коллективы, церковь, армия, и, конечно, семья, которая становится первым, базовым институтом социализации ребенка.

Социализаторы (субъекты, осуществляющие процесс социализации) различаются по семейной принадлежности (родители, родственники, неродственники),

возрасту (взрослый, сверстник), и по выполняемым функциям. Американские культурантропологи выделяют несколько агентов социализации, различающихся по характеру влияния на ребенка:

- 1) опекуны, осуществляющие уход за ребенком, удовлетворяющие его физические и эмоциональные потребности;
- 2) авторитеты, своим примером транслирующие ребенку ценности и нормы;
- 3) дисциплинаторы, осуществляющие наказания;
- 4) воспитатели, целенаправленно обучающие ребенка, передающие ему определенный набор знаний и навыков;
- 5) компаньоны, на равных участвующие в совместной с ребенком деятельности;
- 6) сожители, проживающие в одном доме с ребенком³⁹.

В современном европейском обществе все эти функции совмещаются семьей и, в первую очередь, матерью. Однако их распределение и характер реализации культурно-специфичны. В 1970-е годы У.Бронфенбреннер сравнивал место родителей, сверстников и других людей в процессе социализации детей в США и СССР. Особое недоумение возникло у него в результате наблюдения за странным поведением прохожих на улицах, которые знакомились с детьми, давали советы молодым мамам, а дети называли этих незнакомых людей «дядями» и «тетями», то есть терминами, отражающими определенную степень родства. В результате, в качестве одной из особенностей советского воспитания исследователь назвал «перепоручение материнских обязанностей – готовность посторонних лиц принимать на себя роль матери»⁴⁰. Истоки этого феномена находятся в том, что в СССР место главного социализатора заняло государство, поэтому все его граждане считали себя в праве принимать участие в воспитании чужих детей.

В процессе социализации человек усваивает определенные ценности и правила и принимает на себя обязательство следовать им. Если же его поведение отклоняется от общепринятых норм, то оно характеризуется как девиантное. Крайняя форма девиации – преступная деятельность.

Для развития устойчивости к криминогенным факторам большую роль играют семейные отношения, в частности близость, открытость, доверительность, эмоциональная привязанность ребенка к родителям.

³⁸ Гуревич П.С. Психология и педагогика. Учебник для вузов. М., 2004., с.189.

³⁹ Кон И.С. Ребенок и общество. М., 1988.

⁴⁰ Цит. по: Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. М., 1999.

Отсутствие такой эмоциональной связи часто приводит к глубокой социальной дезадаптации⁴¹. Д.Вест и Д.Фаррингтон проследили судьбу 411 лондонских школьников «рабочего» (скорее, по показателям преступности и другим, район соответствует категории «трущобного») района. К 17 годам 84 стали правонарушителями, в том числе 51 – рецидивистами. Это позволило определить, какие же из установленных в ходе их развития факторы оказались «криминогенными». Естественно, что большинство молодых правонарушителей и преступников происходило из малообеспеченных семей, иногда с родительской преступностью. Они имели сниженный интеллект, характеризовались и одноклассниками, и преподавателями как беспокойные, агрессивные, пройдя через младенчество и детство в малоудовлетворительных условиях. Если подросток сочетал в своем «анамнезе» многие их перечисленных факторов, то шансы на совершение антисоциальных действий оказывались весьма высокими. Так, сочетание преступности родителей, их низкого заработка и плохого отношения к детям оказалось чрезвычайно криминогенным.

Глюек построил шкалу прогнозирования на пяти «фоновых» семейных факторах: дисциплинирующее воздействие отца, материнский надзор, любовь матери к сыну, любовь отца к сыну и внутрисемейная спайка. Изучив по этой шкале 451 преступника и 439 не преступников, авторы пришли к выводу, что дети из семей, наихудших по этим показателям, имели 90% шансов стать правонарушителями или преступниками.

В определенных условиях человек оказывается перед необходимостью ресоциализации – полного или частичного отказа от прежних и усвоения новых норм, ценностей, моделей поведения. В качестве условий, вынуждающих человека к ресоциализации, могут выступать как изменения условия индивидуальной жизни (вступление в брак, смена места работы, потеря трудоспособности и т.д.), так и масштабные социокультурные трансформации, охватывающие общество в целом, например, в результате революций. Успешность освоения новых ролей, норм и ценностей, естественно, различается в зависимости как от индивидуальных, так и от социокультурных факторов и условий.

Идентичность

⁴¹ Эфроимсон В.П. Педагогическая генетика. Родословная альтруизма. М., 2003.

В процессе социализации человек начинает все более четко осознавать собственное «Я» и свое место в окружающем социальном мире, формируется то, что принято называть идентичностью.

Анализ современных исследований социальной идентичности позволяет вычлениить ее основные функции (Андреева, Киселев, Тэшфел, Тернер, Абрамс, Хогг, Стефаненко, Лебедева, Качанов, Ядов, Агеев, Хотинец и др.):

- ✓ *когнитивная* функция, связанная с осознанием особенностей различных социальных общностей, в частности, их дифференцирующих и интегрирующих признаков, системы отличий «Нас» от «Них», а также необходимая для формирования системы знаний о самом себе как члене социальных общностей и носителе социальных характеристик;
- ✓ *эмоциональная* (аффективная), проявляющаяся в оценке значимости своего членства и формировании определенных установок по отношению к «своим» и «чужим»;
- ✓ *смысловая* (ценностная), которая предполагает усвоение (интериоризацию) сложившихся в общности ценностей, норм и ориентиров индивидуального поведения (правила, разрешения, запреты) и групповых устремлений;
- ✓ *организующая* (регулирующая, защитная), связанная с регуляцией социальных трансформаций как на индивидуальном, так и на групповом уровнях, необходимой в ситуациях нестабильности и приводящей к росту устойчивости социальной общности.

Х.Тэджфел и Дж.Тернер⁴², представители когнитивно ориентированной психологии, понимают под идентичностью когнитивную систему, выполняющую роль регулятора поведения в соответствующих условиях. Она, по мнению авторов, включает в себя два аспекта: а) личностную идентичность, подразумевающую самоопределение индивида в физическом, интеллектуальном и нравственном планах; б) социальную идентичность, складывающуюся из отдельных идентификаций и определяющую принадлежностью человека к различным социальным категориям. Эти аспекты представляют собой полюсы одного биполярного континуума, в пределах которого обычно осуществляется поведение человека. Согласно этой теории, формирование социальной идентичности требует активизации двух когнитивных процессов – дифференциации (или сравнения категоризируемых групп) и, на ее основе - групповой

⁴² Tajfel H., Turner J.C., (1986) The social identity theory of intergroup behavior // Psychology of intergroup relations / Ed. by S. Worchel, W.G. Austin. Chicago: Nelson-Hall, P. 7-24.

идентификации. А социальная идентичность, как итог этого сложного процесса, представляет собой «ту часть Я-концепции индивида, которая возникает из осознания своего членства в социальной группе (или группах) вместе с ценностным и эмоциональным значением, придаваемым этому членству»⁴³.

Иной подход к проблеме идентичности развивался в рамках символического интеракционизма. Его представитель - Дж.Мид понимал под идентичностью способность человека воспринимать свое поведение и жизнь в целом как единство взаимосвязанных компонентов⁴⁴. Проблему соотношения социальной детерминации и свободы личности, Дж.Мид решает, выделяя два типа идентичности: осознаваемую и неосознаваемую. Неосознаваемая идентичность основывается на интериоризированных социальных нормах, ценностях, привычках - это принятый человеком комплекс ожиданий, поступающий от социальной группы, к которой он принадлежит. Осознаваемая же идентичность - это результат сознательного рефлексивного построения «Я-концепции». В своих работах Дж.Мид рассматривает два аспекта идентичности: «Мы», который описывает человека как социально детерминированное существо - «представитель общества в индивидууме» и «Я» - аспект, описывающий человека как существо, которое способно реагировать на социальную ситуацию своим индивидуальным, неповторимым образом. При этом Дж.Мид подчеркивал, что для интерпретации человеческого поведения необходимо учитывать оба эти аспекта.

В вопросе о становлении идентичности Дж.Мид придерживался мнения о ее социальной обусловленности. Он считал, что идентичность не врожденный атрибут человека, необходимое условие ее развития - включение индивида в социальную группу. Неосознаваемая идентичность, таким образом, является первичной, а дальнейшее развитие идет по пути к осознаваемой идентичности. Неоднородность социальных влияний при слабости осознаваемой идентичности предполагает некий вариант регресса идентичности - ее «расщепление»: в ситуациях, когда человек находится между разными социальными группами, имеющими разные нормы и ценностные ориентации, могут возникать две (или более) различные идентичности.

Итак, очевидно, что в теориях идентичности данного направления социальный опыт играет практически подавляющую роль в образовании структуры и содержания

⁴³ Tajfel H. (1981) Human groups and social categories: Studies in social psychology. Cambridge: Cambridge University Press, с.255.

⁴⁴ Андреева Г.М., Социальная психология. М., 2001.

идентичности. Личностный уровень рассматривается также, в основном, в его отношении к социальным взаимодействиям, другие же уровни почти не учитываются. Однако, детальная проработка проблемы влияния социального опыта, социальных отношений на формирование и развитие идентичности делает эту группу теорий ценными для понимания идентичности.

Наконец, необходимо особо рассмотреть взгляды на идентичность, возникшие в рамках эго-психологии. Родоначальником этой наиболее разработанной теории идентичности является Э.Эриксон. Он рассматривает идентичность как структуру, возникающую в течение детства в результате синтеза частных «Я-образов». Достижение идентичности сопровождается ощущением осмысленности и целенаправленности собственной жизни и уверенностью во внешнем одобрении.

Дж.Марсия, последователь Э.Эриксона, понимал идентичность как «внутреннюю самосоздающуюся, динамическую организацию потребностей, способностей, убеждений и индивидуальной истории». Для операционализации понятия идентичности (Э.Эриксон практически не уделял внимания этому аспекту) Дж.Марсия предположил, что данная гипотетическая структура проявляется через наблюдаемые паттерны «решения проблем»⁴⁵. По мере принятия человеком все более разнообразных решений относительно себя и своей жизни развивается структура идентичности, повышается осознание своих сильных и слабых сторон, целенаправленности и осмысленности своей жизни. Однако, Дж.Марсия подчеркивал, что развитие идентичности может включать и другие аспекты.

А.Ватерман в развитии идентичности акцентирует значение на ценностно-волевой сферы. Как элементы идентичности в работах рассматриваются атрибуты четкого самоопределения, включающего выбор целей, ценностей и убеждений, которым человек следует в жизни. Они формируются в результате выбора среди различных альтернативных вариантов в период кризиса идентичности и являются основанием для определения жизненного направления, смысла жизни. Процесс формирования и существования идентичности предполагает активизацию механизмов оценки и отбора тех ценностей, целей и убеждений, на которые индивид потенциально ориентируется и которые впоследствии станут элементами его идентичности. Что касается содержательной сферы идентичности, то, по мнению Ватермана, все эти ценностные ориентиры и убеждения можно условно распределить между основными

⁴⁵ Кон И.С. Психология ранней юности. М., 1989.

областями человеческой жизни: 1) выбор профессии и профессионального пути; 2) принятие и переоценка религиозных и моральных убеждений; 3) выработка политических взглядов; 4) принятие набора социальных ролей, включая половые роли и ожидания в отношении супружества и родительства.

Таким образом, Э.Эриксон и его последователи понимали развитие идентичности как взаимодействие трех процессов: биологических, социальных и личностных (эгопроцессов), причем эго выступает в качестве системообразующего элемента, интегрирующего биологический и социальный планы, которые рассматриваются, в связи с этим, через субъективное понимание их самим человеком. Некоторая конфигурация элементов идентичности (результат эго-синтеза) строится в течение всего детства. Она обеспечивает переживание чувства идентичности. В подростковом возрасте происходит переструктурирование совокупности детских идентификаций в новую конфигурацию посредством отказа от некоторых из них и принятия других. Таким образом, процесс развития идентичности представляет собой одновременно интеграцию и дифференциацию различных взаимосвязанных элементов. Для каждого человека эти элементы образуют уникальную целостную структуру.

Процесс становления идентичности, по Э. Эриксону, непрерывен, «находится в постоянном изменении и развитии: в наиболее благоприятном варианте это процесс постоянной дифференциации, и он становится все более содержательным по мере того, как расширяется круг значимых для индивида лиц: от матери до всего человечества. Он начинается где - то во время первой «настоящей» «встречи» матери и ребенка... и не «кончается» до тех пор, пока в человеке не гаснет способность узнавать другого»⁴⁶. Приведенное высказывание Э. Эриксона обращает внимание на значение социального опыта в формировании идентичности, идентичность мыслится не только как персональная, но и как групповая. Далее он пишет: «говоря об идентичности, нельзя отделить кризис идентичности отдельного человека от современных ему исторических кризисов, поскольку они помогают понять друг друга и действительно взаимосвязаны»⁴⁷. Согласно Э. Эриксону, человек на протяжении жизни переживает ряд психосоциальных кризисов.

Э. Эриксон выделяет восемь стадий развития идентичности, на каждой из которых человек должен сделать выбор между двумя альтернативными фазами решения возрастных и ситуативных задач развития.

⁴⁶ Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 1996, с.32.

⁴⁷ Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 1996.

На первой стадии, которую Э. Эриксон, вслед за З. Фрейдом, называет орально - сенсорной (или инкорпоративной), младенец решает фундаментальный вопрос всей своей последующей жизни - доверяет он окружающему миру или не доверяет. Этот вопрос о базовом доверии к миру решается в общении ребенка со взрослым и контакте со средой своего обитания через впитывание звуков, цветов, жестов, тепла и холода, пищи, улыбок и жестов и т. д. Критерием сформированности доверия к миру Э. Эриксон считает способность ребенка спокойно переносить исчезновение матери из поля зрения.

Прогрессирующая автономность младенца (прежде всего способность передвигаться, развитие речи, манипулятивных способностей и пр.) позволяет ребенку перейти к решению второй жизненной задачи - обретению самостоятельности (альтернативный/ негативный вариант - неуверенность в себе, стыдливость, непрерывные сомнения) (18 мес.- 4года). Если взрослые сверхтребовательны к ребенку или, напротив, спешат сделать за него то, что ему под силу сделать самому, то это провоцирует неблагоприятный исход: развитие у ребенка стыдливости и нерешительности. В этом возрасте ребенок интериоризирует то, что названо Э. Эриксоном «глазами мира», т. е. то, что видят в нем другие люди.

Третья стадия (4- 6 лет) названа Э. Эриксоном локомоторно - генитальной или эдиповой. Здесь решается альтернатива между инициативой и чувством вины. В этом возрасте расширяется пространство жизнедеятельности ребенка, он начинает сам себе ставить цели, придумывать занятия, проявлять изобретательность в речи, фантазировать. Это возраст игры, овладения реальностью посредством экспериментирования и планирования. В пространстве ребенка появляется все больше людей. Уже не только отец и мать, но и другие взрослые являются предметом идентификации ребенком себя со взрослыми как основы становления новой ступени идентичности.

Четвертая стадия (6 - 11 лет) связана с овладением ребенком различными умениями, в том числе и умением учиться. Ребенок активно овладевает символами культуры. Этот возраст - оптимальное время для учения - готовность к тяготам дисциплины, усвоению знаний, стремление делать все хорошо, заряженность на дух соревнования. Здесь формируется чувство умелости, компетентности, а при негативном протекании возраста - неполноценности. Овладевая основами знаний, дети начинают идентифицировать себя с представителями отдельных профессий, для них важным становится общественное одобрение их деятельности.

Пятая стадия (11-20 лет) - ключевая для приобретения чувства идентичности. В это время подросток колеблется между положительным полюсом идентификации «я» и отрицательным полюсом путаницы ролей. Перед подростком стоит задача объединения всего, что он знает о себе самом как сыне/дочери, школьнике, спортсмене, друге и т. д. Все это он должен объединить в единое целое, осмыслить, связать с прошлым и спроецировать на будущее. При удачном протекании кризиса подросткового возраста у юношей и девушек формируется чувство идентичности, при неблагоприятном - спутанная идентичность, сопряженная с мучительными сомнениями относительно себя, своего места в группе, в обществе, с неясностью жизненной перспективы.

Шестая стадия (21-25 лет), по Э. Эриксону, знаменует переход к решению уже собственно взрослых задач на базе сформировавшейся психосоциальной идентичности. Молодые люди вступают в дружеские отношения, в брак, появляются дети. Юношеский кризис в определенном смысле «проверяет прочность» установившейся идентичности, т. к. только человек, обладающий зрелой идентичностью, способен на установление глубоких эмоциональных связей с другими людьми, не боясь «раствориться» в них, утратив свою собственную идентичность. Под близостью Э.Эриксон понимает не только, и не столько, физическую близость. В это понятие он включает способность заботиться о другом человеке и делиться с ним всем существенным без боязни потерять при этом себя. С близостью дело обстоит так же, как с идентификацией: успех или провал на этой стадии зависит от того, насколько успешно пройдены все предыдущие. Если ни в браке, ни в дружбе человек не достигает близости, тогда, по мнению Э. Эриксона, уделом его становится одиночество - состояние человека, которому не с кем разделить свою жизнь и не о ком заботиться. Так же как в случае идентификации, социальные условия могут затруднять или облегчать достижение близости.

Седьмая стадия (25-50/60 лет) - зрелый возраст, т. е. уже тот период, когда дети стали подростками, а родители прочно связали себя с определенным родом занятий. Эта стадия характеризуется развитием чувства сохранения рода (генеративности), выражающегося, главным образом, в интересе к следующему поколению и его воспитанию. Этот период отличается очень высокой продуктивностью и созидательностью в самых разных областях. Если, напротив, эволюция супружеской жизни идет иным путем, она может застыть в состоянии псевдоблизости. Что обрекает супругов на существование лишь для самих себя с риском оскудения межличностных

отношений. Иными словами, на этой стадии появляется новый параметр личности с общечеловечностью на одном конце шкалы и самопоглощенностью на другом.

Общечеловечностью Э. Эриксон называет способность человека интересоваться судьбами людей за пределами семейного круга, задумываться над судьбами грядущих поколений, формами будущего общества и устройством будущего мира. Такой интерес к новым поколениям не обязательно связан с наличием собственных детей - он может существовать у каждого, кто активно заботится о молодежи и о том, чтобы в будущем людям легче жилось и работалось.

На восьмую, и последнюю, стадию в классификации Э. Эриксона приходится период, когда основная работа жизни закончилась, и для человека наступает время размышлений и общения с внуками. Этот последний кризис знаменует собой завершение предшествующего жизненного пути, а его разрешение зависит от того, как этот путь был пройден. Достижение человеком цельности основывается на подведении им итогов своей прошлой жизни и осознании ее как единого целого, в котором уже ничего нельзя изменить. Если человек не может свести свои прошлые поступки в единое целое, он завершает свою жизнь в страхе перед смертью и в отчаянии от невозможности начать жизнь заново.

Заканчивая обзор стадий развития психосоциальной идентичности, необходимо подчеркнуть, что становление идентичности - процесс сложный и «многофазный». Понятие «многофазного кризиса» предполагает, что в разных сферах жизни идентичность развивается по-разному. Различные проблемы возникают в различные, характерные для них периоды жизни.

Основное положение Э. Эриксона, интерпретирующее связь личности и общества, гласит: «Каждая последовательная стадия и каждый кризис имеют отношение к одному из основных элементов общества, и это по той простой причине, что человеческий жизненный цикл и институты человечества развивались вместе». Э. Эриксон доказывает, что общественным институтом, поддерживающим завоевание первой стадии развития - доверие - является религия. По его словам, вера родителей, которая поддерживает доверие в ребенке, «всегда искала свою институциональную охрану в организованной религии». Социальным институтом, который хранит приобретение второй стадии - автономию - является закон. А на страже приобретения стадии юношества - идентичности - стоит, согласно Э. Эриксону, идеология⁴⁸. Э.Эриксон делает общий вывод: «только постепенное нарастание чувства

идентичности, основанное на личном опыте социального здоровья и культурной солидарности в конце каждого главного кризиса детства, сулит тот периодический баланс в человеческой жизни, который при интеграции стадий эго способствует чувству гуманности. Но повсюду, где чувство идентичности утрачивается, где целостность и полнота уступает место отчаянию и отвращению, генеративность уступает стагнации, интимность - изоляции, а идентичность - смешению ролей, боевые порядки инфантильных страхов легко приходят в движение, и только идентичность, благополучно бросившая якорь в «родовом имении» культурной идентичности, способна создавать осуществимое психосоциальное равновесие»⁴⁹.

Это интересно

«Какой в колыбельке, такой и в могилку»?

Изменяются ли свойства личности в течение жизни, или человек остается относительно неизменным? На этот вопрос не дается однозначного ответа. Поэтому правильнее поставить вопрос так: «Какие люди изменяются, а какие – нет и почему?». Д.Блок, сравнивая взрослых людей с тем, какими они были в 13-14 лет, выделил несколько типов развития личности, одни из которых свойственны, скорее, мужчинам, а другие – женщинам. Некоторые из этих типов отличаются большим постоянством психических черт. Так, мужчины, обладающие упругим, пластичным «Я», в подростковом возрасте отличались от сверстников надежностью, продуктивностью, честолюбием и хорошими способностями, широтой интересов, самообладанием, прямоотой, дружелюбием, философскими интересами и удовлетворенностью собой. Эти свойства они сохранили и в 45 лет, утратив лишь часть бывшего эмоционального тепла и отзывчивости. Такие люди высоко ценят независимость и объективность и имеют высокие показатели по таким параметрам как доминантность, принятие себя, чувство благополучия, интеллектуальная эффективность.

Весьма устойчивы и черты неуравновешенных мужчин со слабым самоконтролем, для которых характерны импульсивность и непостоянство. Подростками они отличались бунтарством, болтливостью, любовью к рискованным поступкам и отступлениям от принятого образа мышления, раздражительностью, негативизмом, агрессивностью, слабой контролируемостью. Пониженный самоконтроль, склонность драматизировать свои жизненные ситуации, непредсказуемость и экспрессивность характеризуют их и во взрослом возрасте. Они чаще, чем остальные мужчины, меняли свою работу.

Принадлежащие к третьему мужскому типу – со слишком выраженным (гипертрофированным) контролем – в подростковом возрасте отличались повышенной эмоциональной чувствительностью, самоуглубленностью, склонностью к размышлению и самопознанию. Перевалив за сорок, они остались столь же ранимыми, склонными уходить от проблем, испытывать жалость к себе, зависимыми и т.п. Среди них самый высокий процент холостяков.

Среди женщин высоким постоянством свойств обладают представительницы «воплощенной женственности» - уравновешенные, общительные, теплые, привлекательные, зависимые и доброжелательные; ранимые, импульсивные, зависимые, раздражительные, изменчивые, болтливые, мятежные, склонные драматизировать свою жизнь, испытывать жалость к себе, и «гиперфеминные» с подавленными эмоциями – зависимые, тревожные, эмоционально мягкие, постоянно озабоченные собой, своей внешностью и т.д.

Некоторые другие люди, напротив, сильно меняются от юности к зрелости. Таковы, например, мужчины, у которых бурная, напряженная юность сменяется спокойной, размеренной жизнью в зрелые годы, и женщины-интеллектуалки, которые в юности поглощены умственными поисками и кажутся эмоционально суше, холоднее своих сверстниц, а затем преодолевают коммуникативные трудности, становятся мягче, теплее (Кон И.С. В поисках себя. -М.: Изд-во политической литературы, 1984).

⁴⁸ Эриксон Э. Детство и общество. М., 1996.

⁴⁹ Эриксон Э. Детство и общество. М., 1996, с. 37.

Социальные роли

Однако как существо социальное, человек описывается в системе координат, заданных и контролируемых обществом.

Известное шекспировское выражение - «Весь мир театр, а люди в нем - актеры» - вдохновило ученых, изучающих человека и общество, на создание теорий, описывающих социальное существование человека как постоянный спектакль в меняющихся костюмах и масках. Эти маски и соответствующие им сценарии поведения в социальных науках принято обозначать понятием «социальная роль».

В процессе социализации индивид осваивает определенный набор социальных ролей. В понятии социальной роли фиксируется определенное положение, которое занимает тот или иной человек в системе общественных отношений, предполагающее соответствующее поведение. Таким образом, роль можно определить как последовательность разных форм поведения, связанную с положением индивида в группе (группах) и настроенную на соответствующую последовательность действий других людей. Концепт роли включает три взаимосвязанных компонента: 1) существующая в обществе система ожиданий относительно поведения индивида, занимающего определенное положение в его взаимодействии с другими людьми; 2) система специфических ожиданий по отношению к себе индивида, занимающего определенное положение; 3) открытое, наблюдаемое поведение индивида.

Роли во многом определяются существующим социокультурным окружением. Так, влиянию культуры подвержены четыре типа измерений ролевых отношений⁵⁰:

- 1) степень личностной значимости отношений.
- 2) степень ожидаемой формальности поведения,
- 3) степень иерархичности отношений,
- 4) степень разрешаемого отклонения от «идеальной роли».

Так, например, относительно степени личностной вовлеченности в исполнение роли, исследование Г.Триандиса ролевых установок американцев, работавших в Греции, в сравнении с греками, позволило установить, что греки «воспринимают поведение американцев на службе как «бесчеловечно-законническое», холодное и чересчур нацеленное на производительность. Даже несмотря на то, что греки воспринимают свои организации как в высшей степени бюрократические, решения в них часто принимаются на основе дружеских отношений и личностных норм и правил. Греки не могут понять разделения между «служебным» и «дружеским» поведением.

Таким образом, в греческой культуре ролевым отношениям приписывается большая личностная значимость по сравнению с американской культурой»⁵¹.

Примером высоко формализованного ролевого поведения может выступить выявленное в исследовании У.Гудикунста отношение иранцев к роли педагога: «профессор, который разрешает относиться к себе без должного уважения и почтения или который признается в недостаточном знании своего предмета, не воспринимается иранскими студентами всерьез. Обычный студент теряет уважение к учителю, если тот находится на «дружеской ноге» со своими студентами»⁵².

Все большая дифференциация в ходе развития индивида его ролевого репертуара также стимулируется обществом: роли возникают, стабилизируются и дифференцируются в результате общественных процессов.

Степень разрешаемого отклонения от «идеальной роли» также варьирует в разных культурах, однако, в любом случае, разрешаемая свобода в исполнении роли ограничивается определенными рамками. В этих рамках индивид волен варьировать исполнение роли. Однако эта свобода весьма относительна. Так, например, выполнение роли студента подразумевает определенную свободу: студент может учиться более или менее старательно, знакомиться с большим или меньшим объемом дополнительной литературы, проявлять большую или меньшую общественную активность. Однако существует некий минимум требований (например, посещать хотя бы изредка лекции и вовремя сдавать зачеты), невыполнение которых может привести к тому, что студент расстанется с этой ролью. Поэтому роль часто сравнивают с готовым платьем: индивид может выбрать фасон, цвет, размер, даже подшить выбранное изделие, если оно чуть велико – но изменить фасон или цвет уже купленной вещи невозможно.

Итак, индивид может лишь до некоторой степени влиять на характер исполняемых ролей, более того, сами роли – влияют на индивида. Из этого положения следует один важный вывод: поведение человека далеко не всегда определяется его личностными характеристиками. Большинству студентов знакома такая ситуация: к профессору студент приходит сдавать зачет раз, другой, третий, и никак не может получить удовлетворительную оценку. Что в таких случаях думает студент о преподавателе? Рискнем предположить, что большинство студентов, находясь в подобной ситуации, приписывает профессору не совсем симпатичные личностные

⁵⁰ Лебедева Н.М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию. М., 1999. С.140.

⁵¹ Лебедева Н.М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию. М., 1999. С.141.

⁵² Цит. по Лебедева Н.М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию. М., 1999. С.141.

свойства, объясняя, таким образом, его поведение личностными качествами преподавателя. Однако, если мы задумаемся, то сможем предложить еще одну версию, объясняющую поведение профессора: возможно, он относится к студентам вообще и к конкретному студенту в частности с нежностью и пониманием, но полагает, что несет ответственность за качество знаний будущего специалиста и обязан, в соответствии с ролью преподавателя, добиться действительно удовлетворительного уровня знаний по своему предмету. Итак, две возможных версии объяснения поведения профессора представляют собой оппозицию: личностные диспозиции (внутренние свойства, установки) против влияния ситуации (роль – как маска, надеваемая на время, - также является одним из аспектов ситуации). Эта оппозиция уже обсуждалась нами с опорой на результаты эксперимента С.Милграма. Приведенное выше высказывание П.Бергера, сюжет фильма «Эксперимент» и масса примеров, которые каждый из вас может припомнить, свидетельствуют о том, что влияние ситуации (в частности, требований социальной роли) если и не превосходит по своей значимости, то, по крайней мере, имеет такое же влияние на поведение индивида, как и его личностные характеристики и установки.

Случается, однако, что противоречие между личностными свойствами, установками, желаниями индивида и требованиями к его поведению, предъявляемыми ролью, настолько велики и настолько остро ощущаются человеком, что ему оказывается сложно их уравновесить и справиться с этим противоречием.

Бывает и такое, что разные роли, выполняемые индивидом, предъявляют к его поведению противоречивые требования. В подобных случаях развивается *ролевой конфликт*. Ролевой конфликт могут переживать, например, школьники или студенты, когда родители демонстрируют свою нежность и любовь к ним на глазах сверстников (т.е. сталкиваются требования ролей «товарища» и «сына»). Ситуация же, когда противоречивые требования предъявляются в рамках одной роли именуется *ролевой напряженностью*: например, роль менеджера среднего звена требует разных типов отношений с начальством и с подчиненными.

Как же индивид справляется с подобными противоречиями? Для снижения возникающей напряженности, советует автор книги «Теория ролевой напряженности» У.Г.Гуд, необходимо, прежде всего, освободиться от ряда ролей, а затраты времени и энергии на выполнение остальных поставить в зависимость от: а) значимости данной роли для индивида; б) тех поддерживающих и репрессивных санкций, которые может вызвать невыполнение определенных ролей; в) реакции окружающих на отказ от

определенных ролей. Кроме того, Гуд выделяет *три группы факторов*, связанных с устранением ролевого конфликта.

- ✓ Первая группа связана с субъективным отношением к роли ее исполнителя (насколько значимы для индивида ролевые требования, насколько он считает их справедливыми).
- ✓ Вторая группа включает санкции (поддерживающие и репрессивные), которые могут быть применены за исполнение или неисполнение роли.
- ✓ К третьей группе относится тип ориентации исполнителя роли: ориентация на моральные ценности или прагматическая ориентация. Исходя из анализа этих факторов, можно предсказать, какой способ разрешения ролевого конфликта предпочтет тот или иной человек: индивид, ориентированный на моральные ценности, будет исходить из своего морального отношения к требованиям роли; прагматически ориентированные люди будут руководствоваться ожидаемыми санкциями.

Резюме

1. Рассматриваются понятия индивид-личность-индивидуальность, а также соотношение между ними. Первое понятие – «индивид», описывает человека как представителя биологического вида *Homo sapiens*, тогда как «личность» - это категория, обозначающая человека как носителя определенных социальных свойств, как продукт социальных взаимодействий. В свою очередь, особенности развития человека как биологического и социального существа определяют его индивидуальность, т.е. неповторимое и своеобразное качество, которое отличает одного человека от другого. Уровни индивидуальных свойств иерархически организованы и, представляя целостную систему, взаимодействуют со свойствами других уровней.

2. В качестве центральной категории личности можно рассматривать «Я-концепцию» или Самость - систему знаний и представлений человека о самом себе вместе с эмоционально-оценочными отношениями к себе. «Я-концепция» во многом определяет наше восприятие мира и интерпретацию происходящих событий, выступая в ходе своеобразного фильтра, сквозь который просеивается вся входящая информация. В процессе формирования «Я-концепции» можно условно выделить несколько стадий: формирование представлений о себе как о физическом объекте, самоосознание в качестве члена социальной группы, самовосприятие в качестве неповторимой индивидуальности. Основным механизмом развития представлений о себе можно считать интериоризацию внешних оценок, нравственных норм, ценностных ориентаций и т.п. При этом необходимо помнить, что процессы личностного развития разворачиваются в определенном социокультурном контексте, и учитывать влияние культурных ценностей и норм как ориентиров для социального оценивания. Таким образом, источниками формирующегося образа Я становятся: социокультурные стандарты и нормы, принятые социальным окружением; социальные реакции на индивида со стороны других людей; индивидуальные критерии и стандарты, усвоенные индивидом в течение жизни. Дальнейшая коррекция образа Я и развитие представлений индивида о себе становятся возможны за счет сложной структуры «Я-концепции», включающей, согласно Р.Бернсу, три компонента: а) реальное Я (каким индивид представляет себя на данный момент), б) социальное Я (как, по его мнению, его представляют другие) и в) идеальное Я (каким ему хотелось бы быть). Выстраивая собственную Я-концепцию, индивид реализует два процесса сравнения: сравнение реального Я с идеальным, и сравнение реального Я с социальным Я.

3. Личностное развитие, реализация присущих человеку стремлений и способностей, а также механизмы, стимулирующие и поддерживающие эти процессы рассматриваются с точки зрения двух, полярных по своей сути, подходов: классического психоанализа З.Фрейда и гуманистической теории самоактуализации А.Маслоу. С точки зрения классического психоанализа, творчество и самореализация личности выступают, скорее, неким «побочным продуктом» попыток человека защитить себя от травмирующих воздействий со стороны внешнего мира и собственного бессознательного. С точки

зрения ученых-гуманистов – стремление к саморазвитию, напротив, является базовым человеческим стремлением, собственно, сутью человеческого существования. Анализируется теория мотивации человеческого поведения, предложенная А.Маслоу «пирамида потребностей»: физиологические, потребности в безопасности, потребности в любви и принадлежности, потребности уважения, познавательные потребности, эстетические потребности, потребности в самоактуализации, характеристики самоактуализирующихся людей, а также факторы индивидуального и социального порядков, затрудняющие достижение человеком уровня самоактуализации.

4. В качестве важнейших механизмов контроля общества над личностью рассматриваются социальное давление и конформизм. Конформизм – изменение поведения или представлений в ответ на реальное или воображаемое давление группы – может иметь информационную или нормативную природу. Типичность конформного поведения была доказана в экспериментах С.Аша, более детальную информацию об индивидуальных и ситуационных факторах, усиливающих/ослабляющих тенденцию конформного поведения, позволили получить исследования С.Милграма. Во многом под влиянием его работ научным сообществом была осознана значимость изучения социальных последствий конформизма, а также сформировалось более детализированное представление о сущности как самого явления конформизма, так и различных форм социальных влияний. Реакции на социальные влияния можно разделить на несколько типов, различающихся по ведущей мотивации, степени интериоризованности, и, соответственно, осознанности и устойчивости: подчинение, идентификация, интернализация.

5. Процесс усвоения индивидом социального опыта путем включения в социальную среду и воспроизведение системы социальных связей и отношений называется социализацией. С точки зрения социологического подхода в жизни человека можно выделить два больших этапа. На первом этапе – в детстве – ребенок играет преимущественно пассивную роль, усваивая социальные нормы, правила и образцы поведения. В зрелые годы активность и «субъектность» личности значительно возрастает, и человек получает возможность передавать социокультурные ценности следующему поколению, а также влиять на содержание социальных норм посредством собственной продуктивной творческой деятельности. Периодизация процесса социализации индивида имеет историческую и культурную специфику, поскольку в зависимости от культурных особенностей того общества, где социализируется индивид, на каждой из возрастных ступеней ему приходится решать специфические задачи и осваивать специфические «культурные территории». Также культурно-специфична и осуществляемая в ходе социализации индивида связь поколений: если в традиционных культурах (постфигуративных, по терминологии М.Мид) опыт предков – основной ориентир развития личности, то в современных (конфигуративных) культурах «преобладающей моделью поведения для людей оказывается поведение их современников». Культуры третьего типа - префигуративные, где не предки и не современники, а сам ребенок определяет ответы на сущностные вопросы бытия, вряд ли могут существовать в реальности, поскольку, несмотря на любые инновации, человечеству, чтобы самовоспроизводиться и саморегулироваться, необходимо сохранять связи между поколениями. Именно эта необходимость воспроизводства культуры привела к появлению особого института – образования, включающего как распространение знаний, то есть обучение, так и передачу социальных ценностей, норм поведения и развитие личности - воспитание. Как содержание, так и форма обучения и воспитания определяются социальным запросом и, соответственно, обладают культурным своеобразием.

6. Итогом личностного развития можно считать формирование зрелой идентичности, выполняющую многообразные функции в жизни человека: когнитивную, аффективную, ценностно-смысловую, организационную, защитную. По мнению Тэшфела и Тернера, идентичность представляет собой когнитивную систему, включающую два аспекта: а) личностную идентичность - самоопределение индивида в физическом, интеллектуальном и нравственном планах; б) социальную идентичность, определяющуюся принадлежностью человека к различным социальным категориям. Формирование социальной идентичности требует активизации двух когнитивных процессов – дифференциации и групповой идентификации. Дж.Мид, представитель символического интеракционизма, проблему соотношения социальной детерминации и свободы личности решает, выделяя два типа идентичности: осознаваемую (результат сознательного рефлексивного построения «Я-концепции») и неосознаваемую (принятый человеком комплекс ожиданий, поступающий от социальной группы, к которой он принадлежит). В вопросе о становлении идентичности, с точки зрения символического интеракционизма, социальный опыт играет практически подавляющую роль в образовании структуры и содержания идентичности.

7. Представитель эго-психологии - Э.Эриксон рассматривает идентичность как структуру, возникающую в течение детства в результате синтеза частных «Я-образов». Некоторая конфигурация элементов идентичности (результат эго-синтеза) строится в течение всего детства. Она обеспечивает переживание чувства идентичности. В подростковом возрасте происходит переструктурирование совокупности детских идентификаций в новую конфигурацию посредством отказа от некоторых из них и принятия других. Таким образом, процесс развития идентичности представляет собой одновременно интеграцию и

дифференциацию различных взаимосвязанных элементов. Для каждого человека эти элементы образуют уникальную целостную структуру. Э. Эриксон выделяет восемь стадий развития идентичности (кризисов), на каждой из которых человек должен сделать выбор между двумя альтернативными фазами решения возрастных и ситуативных задач развития.

8. В процессе социализации индивид осваивает определенный набор социальных ролей. Роль включает три взаимосвязанных компонента: существующую в обществе систему ожиданий относительно поведения индивида, занимающего определенное положение; систему специфических ожиданий по отношению к себе индивида, занимающего определенное положение; открытое, наблюдаемое поведение индивида. Социокультурное окружение во многом определяет содержание ролей: степень личностной значимости отношений; степень ожидаемой формальности поведения; степень иерархичности отношений; степень разрешаемого отклонения от «идеальной роли». Все большая дифференциация в ходе развития индивида его ролевого репертуара также стимулируется обществом: роли возникают, стабилизируются и дифференцируются в результате общественных процессов. Индивид может лишь до некоторой степени влиять на характер исполняемых ролей, более того, сами роли – влияют на индивида. Влияние ситуации (в частности, требований социальной роли) сопоставимо по своей значимости с влиянием личностных характеристик и установок. Противоречие между требованиями ролей, остро переживаемые индивидом и снижающее успешность социальных взаимодействий, определяется как ситуация ролевого конфликта. Гуд выделяет три группы факторов, связанных с устранением ролевого конфликта: субъективное отношение к роли ее исполнителя; санкции, которые могут быть применены за исполнение или неисполнение роли; тип ориентации исполнителя роли: прагматическая или нравственная ориентация.

Литература

Основная

1. Бергер П. Л. Приглашение в социологию. Гуманистическая перспектива. М., 1996.
2. Кон И.С. Социологическая психология. М., Воронеж, 1999.
3. Маслоу А. Психология бытия. М., 1997.
4. Фромм Э. Бегство от свободы. Человек для самого себя. М., 2004.
5. Эриксон Э. Детство и общество. М., 1996.

Дополнительная

6. Адорно Т. и др. Исследование авторитарной личности. М., 2001.
7. Вильчек В.М. Алгоритмы истории. М., 1989.
8. Кон И.С. В поисках себя. М., 1984.
9. Мид М. Культура и мир детства. М., 1988.

Темы рефератов и эссе

1. Авторитарная личность (Т.Адорно) и бегство от свободы (Э.Фромм).
2. Стили воспитания и их влияние на развитие личности.
3. Идеал воспитания в современном российском обществе.
4. Социализация в разных культурах: ценности, стратегии, агенты.

5. Конформизм в обыденной жизни и в политике.

Темы для обсуждения на семинарах

Прокомментируйте предложенное японским филологом Мори Дзедзи образное сравнение европейского типа личности с яйцом в скорлупе, а японского – с яйцом без скорлупы: « «яйцо в скорлупе» имеет твердую, лишенную эластичности внешнюю оболочку. Поскольку внутренность яйца защищена скорлупой, ее трудно разрушить. Зато, когда давление извне превосходит допустимые пределы, яйцо мгновенно лопается. Так как внутренняя часть заключена в скорлупу, каждое яйцо выглядит отдельным предметом, который можно автономно перемещать в пространстве и наделять собственным именем. Пыль, пристающая к гладкой и твердой скорлупе, не проникает внутрь и легко стирается. По внешнему виду невозможно распознать, не испорчено ли яйцо, но внешняя защита в известной мере предохраняет его от загрязнения. Напротив, «яйцо без скорлупы» мягко эластично. Не защищенное скорлупой, оно сравнительно легко разрушается, но не от внезапного удара, а медленно, поддаваясь давлению извне. Поскольку такое яйцо относительно аморфно, ему нельзя присвоить имя и переносить с места на место без сосуда. К нему легко пристает пыль, которую трудно удалить; зато через окружающую его мягкую пленку легко распознать начавшееся разложение».

Цит. по: Кон И.С. В поисках себя. М., 1984, сс.61-62

Проанализируйте описанные ниже стили воспитания детей, принятые в Японии и в Англии. Постарайтесь ответить на вопрос: Чем обусловлены различия между этими стилями, и на какие задачи «работает» каждый из них:

В Японии воспитатель чаще стремится использовать методы поощрения, нежели наказания. Воспитывать там означает не ругать за совершенные плохие поступки, а, предвидя плохое, обучать правильному поведению. Даже при очевидном нарушении правил приличия воспитатель избегает прямого осуждения, чтобы не поставить ребенка в унижительное положение. Вместо порицания японских детей обучают конкретным навыкам поведения, всячески внушая им уверенность, что они способны научиться управлять собой, если приложат соответствующие усилия для этого. Японские традиции воспитания исходят из того, что чрезмерное давление на психику ребенка может привести к обратному результату.

Если оценивать процесс воспитания детей в Японии с европейской точки зрения, то можно заключить, что японских детей неимоверно балуют. В первые годы жизни им ничего не запрещают, не давая тем самым повода для плача и слез. Взрослые совершенно не реагируют на плохое поведение детей, словно не замечая его. Первые ограничения начинаются только в школьные годы, но и тогда они вводятся постепенно. Только с 6-7 лет японский ребенок начинает подавлять в себе стихийные порывы, учиться вести себя подобающим образом, уважать старших, чтить долг и быть преданным семье. По мере взросления регламентация поведения значительно усиливается.

В Англии процесс социализации детей основывается на совершенно иных принципах. Англичане считают, что неумеренное проявление родительской любви и нежности приносит вред детскому характеру. Согласно английским педагогическим принципам, баловать детей – значит, портить их. Традиции английского воспитания требуют относиться к детям сдержанно, даже холодно. За совершение проступков ребенка ждет суровое наказание. С детства молодые англичане приучаются к самостоятельности и ответственности за свои поступки. Они рано становятся взрослыми, и их не надо специально подготавливать для взрослой жизни. Сознательно отстраняясь от детей, родители тем самым готовят их к трудностям взрослой жизни. Уже в 16-17 лет, получив аттестат об окончании школы, дети покидают родительский дом и живут отдельно.

Садохин А.П. Теория и практика межкультурной коммуникации. М., 2004, СС.29-30.

На семинарском занятии, предваряя детальный разговор о проблемах ролевого поведения, поразмышляйте над тем, почему развитие и трансформация старых и обретение новых ролей так важны для развития человека. Для этого необходимо обратиться к вопросу: что на что влияет – личность на роли или роли на личность? Полезный для обсуждения данного вопроса опыт можно получить при просмотре художественного фильма «Эксперимент», режиссера О.Хирибигля. Этот художественный фильм был снят по мотивам реальных событий – эксперимента Зимбардо, который, вместе со своими студентами, решил выяснить, являются ли тюремные зверства порождением порочных преступников и злобных охранников, или сами роли охранника и заключенного ломают и ожесточают даже чутких и жалостливых людей? Для участия в эксперименте студенческая группа была

случайным образом (на основе жеребьевки) разделена на «охранников» и «заключенных», был создан соответствующий антураж, и группы приступили к выполнению своих ролей. В первый день эксперимента студенты, преимущественно, развлекались и шутили, однако уже на второй день, по словам Зимбардо, стало ощущаться «все растущее несоответствие между реальностью и иллюзией, между выполнением роли и самоидентичностью... Эта тюрьма, которую мы сами создали, стала поглощать нас как созданий своей собственной реальности». В реальности эксперимент был прекращен через шесть дней. В фильме «Эксперимент», конечно, все преувеличено. Обсудите фильм на семинаре. Прокомментируйте следующее высказывание Питера Бергера: «если рассматривать роль только как регуляторную модель видимых со стороны действий, то можно упустить один существенный аспект роли. Мы чувствуем себя более пылкими, когда целуем; более смиренными, когда стоим на коленях; более свирепыми, когда потрясаем кулаками, т.е., скажем, поцелуй не только выражает пыл, но и «производит» его. Регламентированные действия приносят в роль соответствующие эмоции и социальные установки. Профессор, изображающий ум, сам начинает чувствовать себя умным. Проповедник вдруг замечает, что сам начинает верить в свои проповеди. Солдат слышит в своей душе зов Марса, надев военную форму. У каждого из них соответствующая эмоция или социальная установка могла присутствовать и до начала игры, но роль неминуемо усиливает ее. Однако во многих случаях есть все основания полагать, что в сознании актеров не было абсолютно ничего, что могло бы предвосхитить выполнение ими их ролей. Другими словами, умными становятся с назначением на преподавательскую должность, верующими - выполняя обряды, готовыми к бою - маршируя в строю... Роль воспитывает, придает форму, задает типовые образцы и действия, и самого актера. В этом мире очень сложно притворяться, и, как правило, человек становится тем, кого он играет»⁵³.

В контексте проблемы социализации и ресоциализации проанализируйте приведенные ниже данные, полученные Ю.Левадой в ходе исследования характера адаптации россиян к социокультурным трансформациям 1990-х – начала 2000-х годов.

Таблица 1. «Какое из следующих высказываний точнее всего описывает Ваше отношение к нынешней жизни?» (2001, N=2400 человек, % от числа опрошенных)

⁵³ Бергер П. Л. Приглашение в социологию. Гуманистическая перспектива. М.: Аспект-Пресс, 1996, сс.88-113

	Высказывание	май	июль	сент	окт	нояб
1	Я никак не могу приспособиться к нынешней жизни	15	14	14	15	15
2	Я свыкся с тем, что пришлось отказаться от привычного образа жизни; жить, ограничивая себя в большом и в малом	27	29	27	30	30
3	Мне приходится «вертеться», хвататься за любую возможность заработать, лишь бы обеспечить себе и близким терпимую жизнь	28	26	26	25	26
4	Мне удалось использовать новые возможности, чтобы добиться большего в жизни	7	7	8	5	7
5	Я живу, как и раньше, - для меня в последние годы ничего особенно не изменилось	15	17	16	16	16
	Затрудняюсь ответить	8	7	9	9	6

Таблица 2. Варианты адаптивного поведения в различных социальных группах.
(Ноябрь 2001, N=2400 человек, % от числа опрошенных, по столбцу)

	1	2	3	4	5	Все
Всего	15	30	26	7	16	100
Возраст, лет						
До 20	5	15	17	8	39	7
20-29	5	20	32	16	20	20
30-39	11	19	43	9	12	18
40-49	10	25	39	5	14	16
50-59	19	41	26	4	10	12
60 и старше	28	48	5	1	14	26
Образование						
Высшее	6	20	31	19	17	15
Среднее	11	29	31	7	15	47
Ниже среднего	22	36	18	3	17	38
Тип поселения						
Москва и Петербург	6	26	25	15	20	10
Большие города	15	22	24	12	21	17
Средние	14	34	28	6	12	21
Малые	15	29	29	5	15	27
Села	18	35	24	4	15	26
Социально-профессиональный статус						
Руководители	8	14	16	33	24	3
Специалисты	7	21	38	14	14	12
Служащие	10	14	44	10	16	7
Квалифицированные рабочие	10	19	44	8	14	16
Неквалифицированные рабочие	5	30	43	5	12	6
Учащиеся	1	20	9	12	39	7
Пенсионеры	28	51	5	1	13	30
Домохозяйки	12	27	27	5	20	6

Безработные	16	28	31	4	14	8
-------------	----	----	----	---	----	---

Левада Ю. Варианты адаптивного поведения. Сс.202-213. //Ю.Левада. Ищем человека. Социологические очерки. 2000-2005. М.: Новое издательство, 2006.

Прочитайте приведенный ниже текст и ответьте на вопросы

ТРЕТЬЯ ВОЛНА

Рон Джонс

Из книги: Jones, Ron. *Third Wave*. Из: Jones, Ron. *No Substitute for Madness. A Teacher, His Kids & The Lessons of Real Life*. Island Press, Covelo, California, 1977 (San Francisco, Calif.: Zephyros, 1977).

Примечание. Часто замечают, что группа может стать чем-то большим, чем совокупность ее отдельных членов, и превратиться в организм, поведение которого в корне отличается от обычного индивидуального поведения этих членов. Это может произойти в результате установления новых норм (в сочетании с властью группы над ее членами, требующей от них конформизма), в результате диффузии ответственности или из-за ощущения потери индивидуальности у членов группы. "Третья волна" - это яркий рассказ о групповом движении, которое стало жить своей собственной жизнью, намного превзойдя ожидания своего создателя. Эксперимент, длившийся в течение недели и поставленный для того, чтобы учащиеся прочувствовали атмосферу нацистской Германии, чересчур быстро превратился в реальность, притягивавшую к себе почти всех, кто с ней соприкасался. Несмотря на то что Джонс не дал социально-психологического анализа, его статья иллюстрирует некоторые групповые процессы в действии и показывает, как они могут одновременно быть привлекательными и разрушительными.

Много лет я хранил странную тайну. Я хранил молчание вместе с двумя сотнями учеников. Вчера я случайно встретился с одним из них. За короткий миг я вспомнил все (...) Мне пришлось немного подумать, чтобы вспомнить его. Кто этот молодой человек, который меня обнимает? Он называет меня мистером Джонсом. Должно быть, бывший ученик. Как его фамилия?

За ту долю секунды, пока я лихорадочно копался в прошлом, Стив почувствовал мой вопрос и отступил на шаг. Потом он улыбнулся и медленно поднял руку, сложив ладонь лодочкой. Боже мой! Он участник *Третьей волны* (...)

Мы просто стояли и улыбались друг другу, когда, сам того не сознавая, я поднял изогнутую руку. Салют был отдан. Два товарища встретились через много лет после войны. Третья волна была все еще жива.

"Мистер Джонс, вы помните Третью волну?" Конечно, я помню; это было одно из самых пугающих событий в моей преподавательской деятельности. Оно и было той тайной, которую я и двести учеников будем совместно хранить всю жизнь (...)

Третья волна. Что ж, наконец-то о ней можно рассказать. Я встретил ученика, и мы несколько часов говорили об этом кошмаре. Тайна в конце концов должна быть раскрыта. На это потребовалось три года. Я могу рассказать вам и всем остальным о Третьей волне. Сейчас это просто сон, воспоминание. Нет, это нечто, что мы старались забыть. Вот как это началось (...)

Мы изучали нацистскую Германию, и в середине лекции меня перебили вопросом. Как могли жители Германии утверждать, что они не знали о массовых расправах над евреями? Как могли горожане, железнодорожные проводники, учителя, врачи притворяться, что ничего не знают о концентрационных лагерях и истреблении людей? Как могли соседи или даже друзья еврея говорить, что их не было рядом, когда это происходило? Это был хороший вопрос. Я не знал на него ответа.

Поскольку до конца учебного года оставалось еще несколько месяцев, а я уже дошел до Второй мировой войны, я решил потратить неделю на исследование этого вопроса.

СИЛА В ДИСЦИПЛИНЕ

В понедельник на лекции по истории я познакомил своих старшеклассников с одной из характерных сторон жизни нацистской Германии - с дисциплиной. Я прочел лекцию о красоте дисциплины. О том, что чувствует спортсмен, который усердно и регулярно тренировался, что чтобы добиться успеха в каком-нибудь виде спорта (...) О терпении ученого, увлеченного поиском научной идеи. Это и есть дисциплина - такая самотренировка (...), когда ценой преодоления реальных трудностей достигается улучшение умственных и физических возможностей, окончательная победа.

Чтобы испытать на себе силу дисциплины, я предложил - нет, я приказал классу поупражняться сидеть в другой позе. Я рассказал, как правильное положение тела при сидении помогает сосредоточиться укрепляет волю. На самом деле я своим приказом ввел обязательную посадку в своем классе. Надо было поставить ноги так, чтобы обе ступни полностью касались пола, а руки заложить за спину, чтобы выпрямить позвоночник. "Ну вот, разве вам не легче дышится? Вы более собранны. Ведь так вам лучше?".

Мы снова и снова тренировались принимать это новое положение "смирно". Я ходил между рядами сидящих учеников, указывая на большие упущения и поправляя их. Правильная посадка стала самым важным аспектом обучения. Я распускал класс, позволяя ученикам кинуть свои места, а затем резко приказывал им принять положение "смирно" (...) Несколько минут потренировавшись выполнять все более сложные задания, класс смог без единого звука зайти из коридора в аудиторию и занять свои места, приняв положение "смирно". Этот маневр занял пять секунд.

Казалось странным, что ученики так быстро привыкли к этому единообразному кодексу поведения. Мне стало интересно, насколько далеко я могу зайти, оказывая на них давление. Чем была эта демонстрация послушания - временной игрой, в которую все мы играли, или чем-то другим? Было ли стремление к дисциплине и единообразию естественной потребностью, общественным инстинктом, который мы прячем, когда ходим в рестораны и смотрим телевизор?

Я решил сыграть на терпимом отношении класса к строгой регламентации действий. За последние двадцать пять минут урока я ввел несколько новых правил. Когда прозвонит последний звонок, все ученики должны уже сидеть в аудитории в положении "смирно"; все ученики должны приносить карандаши и бумагу для конспектирования; задавая вопрос или отвечая, ученик должен стоять рядом со своей партой; любой вопрос или ответ должен начинаться со слов "мистер Джонс". Мы провели короткие сеансы "самоподготовки". Ученики, отвечавшие медленно и вяло, получали замечания и должны были обязательно повторять свой ответ заново до тех пор, пока он не превращался в образец точности и уважительного отношения. Четкость и живость ответа стали важнее его держания (...) Уровень активности класса резко изменился: раньше в обсуждении принимали участие в основном только несколько человек, а теперь - весь класс. Еще более странным казалось постепенное повышение качества ответов. Все стали слушать с пристальным вниманием. Начали выступать

новые люди. Ответы становились более подробными по мере того, как ученики, обычно не решавшиеся говорить, находили поддержку своим усилиям.

(...) Я ввел авторитарную обстановку обучения, и она оказалась очень плодотворной. Я начал размышлять уже не над тем, насколько далеко можно зайти с этим классом, а о том, насколько мне придется изменить свои основные представления о педагогике, поскольку я предпочитал свободную обстановку на уроке и максимальную самостоятельность в учебе. Куда ведет этот эксперимент?

СИЛА В ОБЩНОСТИ

Во вторник, на второй день эксперимента, я вошел в класс и обнаружил, что все молча сидят в положении "смирно". Некоторые из учеников чувствовали себя раскованно и улыбались теми улыбками, которые должны доставить удовольствие преподавателю. Но большинство учеников смотрели прямо перед собой с искренним сосредоточенным выражением, мышцы шеи напряжены, никаких признаков улыбок, мыслей и даже вопросов, каждый нерв натянут для важного дела. Чтобы разрядить напряжение, я подошел к доске и написал крупными буквами: "СИЛА В ДИСЦИПЛИНЕ". Ниже я записал второй закон: "СИЛА В ОБЩНОСТИ".

В то время как класс сидел в строгом молчании, я начал лекцию, скорее даже проповедь о ценности общности. На этом этапе игры я обдумывал про себя, стоит ли прекратить эксперимент, или лучше его продолжить. Я не планировал такого напряженного внимания или послушания со стороны учеников (...) Размышляя о том, остановиться или продолжать эксперимент, я все говорил и говорил об общности (...) Общность - это связь между людьми, которые вместе работают и борются. Это когда соседи помогают друг другу при постройке дома; когда человек чувствует, что он - не одиночка, а часть чего-то большего, например участник движения, член команды, борец за общее дело.

Отступать было уже поздно. Теперь я могу понять, почему астроном так упорно снова и снова смотрит в свой телескоп. Я все глубже и глубже погружался в исследование своих собственных представлений и мотивов, движущих групповыми и индивидуальными действиями. Меня мучило множество вопросов. Почему ученики подчиняются власти, которую им навязываю? Почему они не удивляются или не сопротивляются этому "военному положению"? Когда и как все это кончится?

Закончив рассказ об общности, я снова сказал классу, что общность, как и дисциплину, можно понять, только испытав ее на практике. Чтобы дать ученикам возможность пережить чувство общности, я потребовал чтобы они хором повторяли вслух: "Сила в дисциплине, сила в общности" (...) Ученики начали поглядывать друг на друга и почувствовали силу, которую давала принадлежность к группе. Каждый ощущал свои способности, и все были равны между собой. Они делали общее дело. Мы работали над этим простым действием целый урок. Мы повторяли девиз раскатистым хором или произносили его то тише, то громче. Мы всегда говорили все вместе, при этом не забывая и о том, как надо правильно сидеть, стоять и говорить.

Я почувствовал, что я тоже стал участником этого эксперимента. Мне нравилось единообразие действий учеников. Приятно было видеть, какое они получали удовлетворение и с каким увлечением хотели сделать еще больше. Мне становилось все труднее и труднее не поддаться общему порыву и не отождествляться с классом. Я не только руководил группой, но и подчинялся ее диктату.

В конце лекции, без всякого предварительного обдумывания, я создал приветствие. Оно было предназначено только для учеников этого класса. Чтобы отдать салют, надо было поднять изогнутую правую руку к правому плечу. Я назвал это салютом Третьей волны, потому что кисть руки напоминала гребень набегающей волны (...) Поскольку у нас появилось приветствие, я ввел правило, чтобы все ученики

класса при встрече отдавали друг другу салют. Когда в конце урока прозвенел звонок, я попросил полной тишины. Под внимательными взглядами всех учеников я медленно поднял руку, согнул ее и отдал салют. Это был молчаливый знак признания. Их класс был чем-то особенным. Без моей команды весь класс отдал ответный салют.

В течение следующих нескольких дней ученики класса будут обмениваться этим приветствием. Идешь по коридору, и вдруг три ученика этого класса поворачиваются к тебе, и каждый быстро салютует. В библиотеке и в спортивном зале можно было видеть, как ученики приветствуют друг друга с помощью этого странного жеста рукой. Загадочное поведение тридцати человек, проделывавших вращательные движения руками, скоро привлекло повышенное внимание к классу и эксперименту по исследованию немецкого типа личности. Многие ученики из других классов спрашивали, нельзя ли им присоединиться.

СИЛА В ДЕЙСТВИИ

В среду я решил выдать членские билеты всем ученикам, которые хотели продолжать то, что я теперь называл экспериментом. Ни один человек не захотел покинуть аудиторию. В этот третий по счету день нашей деятельности в классе было сорок три человека. Тринадцать учеников ушли с других уроков, чтобы принять участие в эксперименте. При полном внимании класса я выдал каждому человеку членский лет. На трех билетах я поставил красные крестики и сообщил их получателям, что им дано специальное задание сообщать обо всех, кто не подчиняется правилам класса. Затем я перешел к лекции о значении действия. Я объяснил, что дисциплина и общность не имеют смысла, если нет действия. Я рассказал о том, как прекрасно, когда человек принимает на себя полную ответственность за свои действия; так глубоко верит в себя и своих единомышленников или родственников, что готов на все - лишь бы сохранить, защитить и продлить жизнь этих существ. Я подчеркнул, что старательный труд и преданность друг другу позволят ускорить обучение и достичь больших успехов (...)

В этот момент ученики стали без приглашения вставать и говорить слова, которые можно было расценить как выражения признательности. "Мистер Джонс, впервые я узнал столько нового". "Мистер Джонс, почему вы все время так не учите?" Я был потрясен! Да, я вбивал в их головы информацию в очень строго регламентированной обстановке, но меня поражало то, что они чувствовали себя вполне комфортно и находили это приемлемым. Обескураживало также и то, что сложные, требовавшие много времени письменные домашние работы о жизни нацистской Германии были выполнены и даже перевыполнены учениками. Академическая успеваемость значительно повышалась. Им удавалось научиться большему. И казалось, что они хотят еще большего. Я начинал думать, что они сделают все, что я только прикажу. Я решил выяснить этот вопрос.

Чтобы дать ученикам возможность непосредственно участвовать в действиях, я дал каждому из них особое задание. "Вы должны разработать проект знамени Третьей волны". "Вы отвечаете за то, чтобы ни один ученик, который не является участником Третьей волны, не вошел в эту комнату". "Я хочу, чтобы вы запомнили наизусть и завтра повторили вслух имена и адреса всех участников Третьей волны". "Перед вами ставится задача обучить нашей позе для сидения по крайней мере двадцать детей из ближайшей начальной школы и убедить их в том, что эта поза необходима для того, чтобы лучше учиться". "Вам надо прочитать эту брошюру и до конца урока успеть подробно рассказать ее содержание всему классу". "Я хочу, чтобы каждый из вас дал мне имя и адрес одного надежного друга, который, по вашему мнению, хотел бы присоединиться к Третьей волне..."

(...)

В школе царил атмосфера оживленного любопытства, и высказывались различные догадки. Повар спросил меня, как должно выглядеть печенье Третьей волны. Я сказал, что, конечно, его надо посыпать шоколадной стружкой. Наш директор пришел на вечерний педагогический совет и отдал мне салют Третьей волны. Я ответил ему таким же салютом. Библиотекарь поблагодарила меня за огромное знамя с девизом об учебе, которое она повесила над входом в библиотеку. К концу дня в орден было принято более двухсот учеников. Я чувствовал себя очень одиноким и был несколько напуган.

Мой страх был в основном вызван широким распространением доноительства. Хотя формально я назначил только трех учеников сообщать о нарушениях правил поведения, ко мне явились примерно двадцать человек, чтобы сообщить о том, что Аллан не отдал салют, а Джорджина критически отзывалась о нашем эксперименте. Такой размах слезки означал, что половина класса теперь считала свои долгом наблюдать за своими товарищами и доносить на них. Из этой лавины доносов можно было понять, что зреет один настоящий заговор.

Три ученицы рассказали своим родителям все о нашей деятельности на уроках. Эти три юные женщины намного превосходили своим интеллектом остальных учеников класса. Они были подругами и держались всегда вместе. Они обладали спокойной уверенностью в себе, и им нравилось, когда обстановка в школе давала им возможность проявить свои академические и лидерские способности. Во время эксперимента мне было интересно, как они прореагируют на уравниловку и изменение обстановки в классе. Те награды, которые они привыкли завоевывать, в условиях эксперимента просто перестали существовать. Интеллектуальные навыки, необходимые, чтобы задавать вопросы и рассуждать, больше не существовали. В военизированной атмосфере класса эти ученицы казались озадаченными и печальными. Теперь, когда я оглядываюсь назад, они кажутся мне похожими на детей с так называемым отсутствием способностей к учебе. Они наблюдали за нашей деятельностью и участвовали в ней механически. В то время как другие безоглядно бросились вперед, они держались в стороне и приглядывались.

Рассказав своим родителям об эксперименте, они положили начало короткой цепи событий. Ко мне домой позвонил по телефону раввин одного из родителей. Он был вежлив и разговаривал покровительственным тоном. Я сказал ему, что мы просто изучаем немецкий тип личности. Он, казалось, был вполне удовлетворен и сказал, чтобы я не волновался, он поговорит с родителями и успокоит их. Завершая этот разговор, я представил себе, сколько раз на протяжении человеческой истории происходили подобные разговоры, в которых представители духовенства принимали и извиняли неприемлемые условия. Если бы только он пылал гневом или просто попытался исследовать ситуацию, то я мог бы указать ученикам на пример оправданного сопротивления. Но нет. Раввин стал частью эксперимента. Оставаясь в неведении о притеснениях, имевших место в эксперименте, он стал его соучастником и защитником.

К концу третьего дня я был в изнеможении. Я разрывался на части. Грань между ролевой игрой и управляемым поведением стала неразличимой. Многие ученики отнеслись к своему участию в Третьей волне с полной серьезностью. Они требовали от других учеников строгого соблюдения правил и запугивали тех, кто не принимал эксперимент всерьез. Другие просто с головой ушли в деятельность и сами назначали для себя роли. Особенно хорошо я помню Роберта. Роберт был очень крупным для своего возраста и обладал весьма слабыми академическими способностями. О, я знаю, что он больше других старался добиться успеха. Каждую неделю он сдавал подробнейшие домашние задания, слово вслово списанные в библиотеке с

рекомендованных мною книг. В школе много таких ребят, как Роберт, - они не блещут успехами и не доставляют неприятностей. Они не очень способные, не увлекаются спортом и не стремятся привлечь к себе внимание. Они как бы невидимы, затерялись среди других. Я вообще познакомился с Робертом по чистой случайности - как-то на перемене я обнаружил его в своем классе, где он ел свой ленч. Он всегда ел ленч один.

Так вот, Третья волна дала Роберту возможность найти свое место в школе. Он наконец-то стал равным всем остальным. Он мог что-то делать, принимать участие, быть значимым. Вот что сделал Роберт. В среду вечером я обнаружил, что Роберт ходит за мной следом, и спросил его, что он такое делает. Он улыбнулся (до этого я, кажется, не видел, чтобы он улыбался) и заявил: "Мистер Джонс, я ваш телохранитель. Я боюсь, как бы с вами чего-нибудь не случилось. Можно я буду телохранителем, мистер Джонс, пожалуйста?". Я не смог устоять перед такими заверениями в преданности и его улыбкой. Так у меня появился телохранитель. Целыми днями он открывал и закрывал для меня двери. Он всегда шел справа от меня и только улыбался и салютовал другим ученикам класса. Он следовал за мной повсюду. В комнате для преподавателей (куда ученики не допускаются) он стоял молчаливым стражем, пока я быстро пил кофе. Когда учитель английского языка обратился к нему, сказав, что ученикам не полагается заходить в "учительскую", он только улыбнулся и сообщил преподавателю, что он не ученик, а телохранитель.

СИЛА В ГОРДОСТИ

В четверг я начал готовиться к завершению эксперимента. Я был измучен и встревожен. Многие ученики перешли разумные границы. Третья волна стала центром их существования. Я и сам был в неважной форме. Теперь я инстинктивно действовал как диктатор. О, я имел самые добрые намерения. И я каждый день доказывал себе, какую пользу приносит такой обучающий опыт. Но к четвертому дню эксперимента я перестал верить собственным аргументам. Чем больше времени я проводил, играя свою роль, тем меньше времени оставалось на то, чтобы помнить о разумных обоснованиях и цели этой игры. Я ловил себя на том, что вхожу в роль даже тогда, когда в этом нет необходимости. Я задавал себе вопрос, не происходит ли то же самое со многими другими людьми. Мы получаем или берем на себя предписанную нам роль, а потом перекраиваем свою жизнь так, чтобы она соответствовала образу. Через некоторое время люди согласны принимать нас только в этом образе. Поэтому мы вживаемся в него. С той ситуацией и ролью, которые создал я, беда была в том, что у меня не было времени подумать, к чему все это приведет. Вокруг меня бушевали события. Я беспокоился, что ученики совершат поступки, о которых потом будут сожалеть. Я тревожился и за себя.

Снова и снова я ставил перед собой вопрос: закрыть эксперимент или позволить ему идти своим ходом. Оба варианта были неосуществимы. Если я прекращу эксперимент, множество учеников останутся как бы в "подвешенном" состоянии. Перед лицом своих товарищей они продемонстрировали приверженность радикальным взглядам. Они раскрылись эмоционально и психологически. Если я вдруг резко верну их обычную учебную действительность, я до конца учебного года буду видеть перед собой в основном сконфуженные лица. Для Роберта и других подобных ему учеников будет слишком болезненно и унизительно, если им укажут на их место и скажут, что это была всего лишь игра. Они станут посмешищем для более способных учеников, которые участвовали в этой игре более осмотрительно и осторожно. Я не мог допустить, чтобы "Роберты" опять проиграли.

Другой вариант, состоявший в том, чтобы позволить эксперименту идти своим чередом, также исключался. События уже начали выходить из-под контроля. В среду вечером кто-то ворвался в наш класс и перевернул все вверх дном. Потом я узнал, что

это был отец одного из учеников. Он был отставным полковником авиации и отбыл срок в немецком лагере для военнопленных. Услышав о нашей деятельности, он просто потерял над собой контроль. Поздно вечером он вломился в класс и устроил там погром. В то утро он ждал меня, прислонившись к двери аудитории. Он рассказал мне о своих друзьях, убитых в Германии. Он хватался за меня, чтобы удержаться на ногах, и весь дрожал. С трудом выговаривая слова, он умолял, чтобы я понял его поступок и помог ему добраться до дома. Я позвонил его жене и с помощью соседа отвел его домой. Впоследствии мы несколько часов говорили с ним о его переживаниях и поступках, но с того момента в четверг утром я еще больше встревожился из-за того, что могло произойти в школе.

Я все больше беспокоился о том, как наша деятельность влияет на преподавателей и других учеников школы. Третья волна нарушала нормальный учебный процесс. Ученики пропускали уроки, чтобы участвовать в движении, и воспитатели начинали расспрашивать всех учеников класса. В школе стало действовать настоящее гестапо. Видя, что эксперимент со скоростью взрыва разрастается во всех направлениях, я решил попробовать применить старый баскетбольный прием. Когда играешь без всяких шансов на успех, то лучшее, что можно предпринять, - это попробовать сделать что-то неожиданное. Так я и сделал.

К четвергу численность класса возросла до восьмидесяти человек. Они поместились в аудитории только потому, что были обязаны соблюдать правило сидеть "смирно" и молча. Когда масса людей, до отказа заполнивших комнату, сидит, тихо наблюдая за происходящим и предвкусывая будущие события, то возникает странное состояние спокойствия. Оно помогло мне хорошо обдумать свои слова. Я стал говорить о гордости. "Гордость - это нечто большее, чем знамена и салюты. Гордость - это то, чего у вас никто не может отнять. Быть гордым - значит знать, что ты лучший... Это чувство нельзя уничтожить..."

Я говорил все громче и громче, а потом вдруг резко понизил голос и раскрыл настоящую причину появления Третьей волны. Спокойным, размеренным тоном я объяснил, что стояло за Третьей волной. "Третья волна - это не просто эксперимент или практическое занятие. Ее значение гораздо больше. Третья волна - это общенациональная программа, цель которой - найти учеников, желающих бороться за политические изменения в нашей стране. Это правда. Все, что мы до сих пор делали, было подготовкой к настоящему делу. По всей стране преподаватели вроде меня набирают и тренируют молодежные отряды, которые с помощью дисциплины, общности, гордости и действий могли бы показать нации, что общество может стать лучше. Если мы сможем изменить порядки в этой школе, то мы сможем изменить порядки на фабриках, магазинах, в университетах и во всех других организациях. Вы - избранная группа молодых людей, которые помогут этому делу. Если вы выступите вперед и покажете, чему вы научились за последние четыре дня... мы сможем изменить судьбу нашего народа. Мы сможем дать ему новое чувство порядка, общности, гордости и готовности к действию, чувство новой цели. Все зависит от вас и вашего желания занять твердые позиции".

(...) Я объяснил, что в пятницу в полдень кандидат на пост президента страны объявит о формировании молодежного движения Третьей волны. Одновременно с этим заявлением более тысячи молодежных групп из всех частей страны выступят с выражением поддержки этого движения. Я признался, что мои студенты были выбраны представителями своего региона. Я также спросил, смогут ли они хорошо выступить, потому что приглашены представители прессы. Никто не засмеялся. Не было даже намека на сопротивление. Совсем наоборот. В комнате нарастало лихорадочное возбуждение. (...)

"Теперь слушайте внимательно. Все назначено на завтра. Приходите в малую аудиторию без десяти двенадцать. Садитесь на свои места. Будьте готовы продемонстрировать дисциплину, общность и гордость, которым вы научились. Никому об этом не говорите. Этот сбор только для участников движения".

СИЛА В ПОНИМАНИИ

В пятницу, в последний день эксперимента, я провел утро за подготовкой аудитории к сбору. В одиннадцать тридцать ученики начали подтягиваться к аудитории; сначала несколько человек разведали путь, а за ними появились остальные. Постепенно заполнялся ряд за рядом. В комнате царило напряженное молчание. Знамена Третьей волны нависали над сборищем, как тучи. Ровно в двенадцать часов я закрыл двери и выставил у каждой по часовому. Несколько моих друзей, изображавшие репортеров и фотографов, начали общаться с толпой, делая снимки и торопливо записывая что-то в блокноты. Была сделана групповая фотография. В аудиторию втиснулось более двухсот учеников. Не было ни одного свободного места. Казалось, что присутствуют ученики всех мастей. Здесь были спортсмены, популярные личности, лидеры, одиночки, группа ребят, которые всегда рано уходили из школы, байкеры, псевдохиппи, несколько представителей группировки дадаистов и некоторые ученики из компании, которая "тусовалась" в прачечной. Однако все собрание выглядело как единое целое, потому что они сидели абсолютно смиренно. Все смотрели на экран телевизора, который я поставил в передней части аудитории. Никто не двигался. В комнате не было слышно ни звука. Было похоже, будто мы присутствуем при рождении чего-то. Напряженность ожидания достигла невероятной степени.

"Перед тем, как включить национальную пресс-конференцию, которая начнется через пять минут, я хочу продемонстрировать прессе, как мы подготовлены". С этими словами я отдал салют. В ответ сразу же автоматически взметнулось двести рук. Тогда я произнес девиз "Сила в дисциплине". Его повторил многоголосый хор. Мы произносили его снова и снова. С каждым разом отклик толпы становился все громче. Фотографы кружили по аудитории, снимая ритуал, но теперь на них никто не обращал внимания. Я снова подчеркнул важность происходящего события и еще раз попросил продемонстрировать преданность. Это был последний раз, когда я просил кого-либо декламировать. Стены помещения задрожали от оглушительных выкриков: "Сила в дисциплине".

Было пять минут первого. Я выключил свет и быстро подошел к телевизору. Казалось, что в комнате не хватает воздуха. Было тяжело дышать и еще тяжелее - говорить, как будто в момент кульминации кричащие души вытеснили из комнаты весь воздух. Я включил телевизор. В этот момент я стоял рядом с телевизором, прямо напротив людей, заполнявших помещение. Экран ожил, засветившись фосфорическим светом. Роберт стоял рядом со мной. Я шепнул ему, чтобы он внимательно наблюдал и был бдителен в ближайшие несколько минут. Единственным источником света в комнате был экран телевизора, и его отсветы играли на лицах людей. Все глаза были напряжены и все взгляды устремлены к экрану, но картинка на нем не менялась. В аудитории воцарилась мертвая тишина ожидания. Между людьми и телевизором происходила немая схватка. Победил телевизор. Белое свечение проверочной таблицы не превратилось в изображение политического кандидата. Телевизор просто продолжал пищать. Зрители все еще упорствовали. Должна же быть программа. Она должна начаться. Где же она? Казалось, что телевизор гипнотизирует аудиторию уже несколько часов, но было всего семь минут первого. Ничего. Пустой белый экран. Ничего не произойдет. Ожидание перешло в беспокойство, затем наступило разочарование. Кто-то встал и выкрикнул вопрос.

"Так что же, нет никакого вождя?" Все ошеломленно повернулись, сначала к потерявшему надежду ученику, а потом обратно к экрану. На всех лицах было выражение недоверия. В момент общего замешательства я медленно подошел к телевизору и выключил его. Я почувствовал, как воздух устремился обратно в комнату. В ней стояла прежняя тишина, но я впервые смог ощутить, что люди дышат. Ученики вынимали руки из-за своих спин. Я ожидал лавины вопросов, но царило напряженное молчание. Я начал говорить. Казалось, что каждое мое слово понимают и ловят на лету.

"Слушайте внимательно. Я должен сказать вам нечто важное. Сядьте. Нет никакого вождя! Не существует никакого общенационального молодежного движения под названием Третья волна. Вас использовали, вами манипулировали, вас подталкивали ваши собственные амбиции, и вы оказались в том положении, в каком находитесь сейчас. Вы ничем не лучше и не хуже немецких фашистов, которых мы изучали".

"Вы думали, что вы - избранные, что вы лучше тех, кого нет в этой комнате. Вы продали свою свободу за удобства, которые дают дисциплина и превосходство. Вы решили отказаться от своих собственных убеждений и принять волю группы и большую ложь. О, вы, конечно, думаете про себя, что вы просто хотели поразвлечься, что вы могли в любой момент выйти из игры. Но к чему вы шли? Как далеко вы могли бы зайти? Давайте я покажу вам ваше будущее".

С этими словами я включил кинопроектор. Белый квадрат экрана, висевшего за телевизором, внезапно засветился. По нему обратным счетом побежали черные цифры. Казалось, что в помещение ворвался рев собравшейся в Нюрнберге толпы, хотя фильм был немым. Мое сердце заколотилось. Перед нами был парад призраков из истории Третьего рейха: дисциплина; марш представителей высшей расы; большая ложь; высокомерие, насилие, ужас; людей заталкивают в фургоны; смрадный дым лагерей смерти; лица без глаз; судебные процессы; ссылки на неведение. "Я только делал свое дело, только и всего". Так же внезапно, как фильм начался, кадр замер и на экране застыла рамка с надписью: "Каждый должен принять на себя вину. Никто не может заявить, что он никак в этом не участвовал".

Фильм кончился, и последний кусок киноплёнки захлопал по проектору, но в комнате было по-прежнему темно. У меня сосало под ложечкой. В комнате пахло потом, как в раздевалке. Никто не пошевелился. Казалось, что каждому хочется проанализировать этот момент, разобраться в том, что случилось. Как будто пробуждаясь от глубокого сна со сновидениями, все люди, заполнявшие комнату, последний раз оглядывались назад, пытаясь понять свои сны. Я подождал несколько минут, чтобы все успели прийти в себя. Наконец стали появляться вопросы. Все они касались воображаемых ситуаций и были заданы, чтобы понять смысл случившегося.

Во все еще затемненной комнате я начал свои объяснения. Я признался, что испытываю боль и раскаяние. Я сказал собравшимся, что для полного объяснения потребуется довольно много времени. Но важно было начать. Я ощутил, что перестаю быть склонным к интроспекции участником событий и начинаю играть роль учителя. Быть учителем проще. Я начал описывать происшедшие события, стараясь быть объективным.

"На опыте прошедшей недели мы все попробовали, каково было жить и совершать поступки в нацистской Германии. Мы узнали, что значит создать дисциплинированную социальную среду, построить особое общество, поклясться в верности этому обществу, заменить разум правилами. Да, из нас всех получились бы хорошие немцы. Мы бы надели форму, отворачивались бы, когда наших друзей и соседей предавали анафеме, а потом преследовали, держали бы двери на запоре, работали бы на "оборонных" заводах, сжигали бы идеи. Да, мы узнали, хотя и не такой

дорогой ценой, что значит найти героя, принимать поспешные решения чувствовать себя всемогущими хозяевами судьбы. Мы знаем, как страшно быть отвергнутым и как приятно делать что-нибудь правильно и получать за это награды, быть главным, быть правым. Мы видели и, наверное, почувствовали, к чему все это приведет, если дойти до крайности. Каждый из нас за последнюю неделю стал свидетелем некоторых событий. Мы видели, что фашизм - это не то, что делают какие-то другие люди. Нет, он здесь, в этой комнате, в наших собственных привычках и образе жизни. Стоит только чуть-чуть копнуть, и он появится на поверхности. Это что-то, сидящее внутри у каждого из нас. Мы носим его в себе, как заразную болезнь. Фашизм - это вера в то, что люди по своей природе порочны, и поэтому не могут вести себя хорошо по отношению друг к другу. Отсюда следует, что для сохранения социального порядка необходимы сильный вождь и дисциплина. Есть и еще одна вещь - самооправдание".

"Это последний урок, который нам надо усвоить. По-видимому, он имеет самое большое значение. Этот урок связан с вопросом, с которого началось наше рискованное исследование жизни нацистов. Вы помните этот вопрос? В нем выражалось недоумение по поводу того, как могло население Германии притворяться, что ничего не знает и не участвует в нацистском движении. Если память мне не изменяет, то вопрос звучал примерно так: "Как могли немецкие солдаты, учителя, железнодорожные кондукторы, медицинские сестры, налоговые инспекторы, средние граждане заявлять после краха Третьего рейха, что они ничего не знали о том, что происходило? Как может народ быть частью какого-то процесса, а потом после смены власти притворяться, что никто ни в чём на самом деле не участвовал? Что заставляет людей вычеркивать из памяти собственную историю?" В течение следующих нескольких минут, а может быть и лет, у вас будет возможность ответить на этот вопрос".

"Если нам удалось полностью воспроизвести немецкий менталитет, то ни один из вас никогда не признается, что был на последнем сборе Третьей волны. Так же как немцам, вам будет трудно признаться самим себе, что вы зашли настолько далеко. Вы не допустите, чтобы ваши друзья и родители узнали, что вы хотели отказаться от личной свободы и воли ради диктата порядка и невидимых вождей. Вы не можете признать, что вами манипулировали, что вы следовали за кем-то, что вы приняли Третью волну как образ жизни. Вы не признаетесь, что участвовали в этом безумии. Вы будете хранить этот день и этот сбор в тайне. Это будет и моя тайна - наша общая с вами тайна".

Я взял фотоаппараты у трех фотографов и вытащил на свет целлулоидные рулоны, засвечивая пленку. Дело было кончено. Суд завершён. Третья волна перестала существовать.

Я оглянулся через плечо. Роберт плакал. Ученики медленно вставали со своих мест и молчаливой шеренгой тянулись к выходу, откуда в комнату проникал свет. Я подошел к Роберту и обнял его. Роберт всхлипывал, судорожно хватая ртом воздух. "Все кончилось". "Все в порядке". Утешая друг друга, мы стали помехой на пути потока уходящих учеников. В потоке образовался водоворот, потому что некоторые из них стали возвращаться, чтобы быстро обнять нас с Робертом. Другие открыто плакали, а потом смахивали слезы. Люди сбивались в тесный круг и обнимали друг друга, двигаясь к двери и миру, который лежал за ней.

В течение недели в середине учебного года мы жили общей жизнью. И как и было предсказано мною, у нас появилась глубокая общая тайна. В течение четырех лет я преподавал в средней школе Кабберли, и никто никогда не признался в том, что был на сборе Третьей волны. Да, мы разговаривали о Третьей волне и тщательно анализировали наши действия. Но только не сам сбор. Нет. Это было нечто, что мы все хотели забыть.

Вопросы к тексту «Третья волна»

1. Проанализируйте причины событий, описанных в тексте. Какие социально-типичные, ситуативные и индивидуально-личностные факторы стали основой и сделали возможным такое развитие событий.

2. Проанализируйте мотивы поведения участников происходящего: учителя, администрации школы, основной массы учащихся, Роберта, трех девочек, оставшихся в изоляции. Для этого попытайтесь сформировать разные образы одной и той же ситуации, взглянуть на нее с разных точек зрения.

3. Представьте разные варианты дальнейшего развития событий, которые могли бы реализоваться, если бы эксперимент не был прекращен. Аргументируйте ваше мнение, обоснуйте его теми тенденциями поведения экспериментатора (учителя), участников эксперимента и наблюдателей, которые описаны в тексте.

4. Какое значение в данном случае имеет культурный контекст происходящего. Как, на Ваш взгляд, могли бы развиваться события, если бы они происходили в современной российской школе.

Тест

1. Своеобразное сочетание биологических и социальных характеристик описывается понятием:

- А. личность
- Б. индивид
- В. индивидуальность
- Г. человек

2. Перечислите основные функции идентичности

3. Автор концепции, описывающей эволюцию идентичности как постоянное взаимодействие личностной и социальной идентичностей посредством процессов ассимиляции/аккомодации и оценки:

- А. Г. Брейкуэлл
- Б. Э.Эриксон
- В. Дж. Мид
- Г. Л.Краппман

4. Одним из основателей направления символического интеракционизма является:

- А. Г. Брейкуэлл
- Б. Э.Эриксон
- В. Дж. Мид

Г. Л.Краппман

5. Содержание кризиса «инициатива против чувства вины» соответствует возрастной стадии:

- А. Младенчество (0-1,5 год).
 - Б. Раннее детство (1,5-3/4 года).
 - В. Детство (4-6/7 лет).
 - Г. Младший школьный возраст (6/7-11/12 лет).
 - Д. Подростковый возраст (12-20 лет).
 - Е. Юность (21-25лет)
 - Ж. Зрелость(25-50/60 лет)
3. Послетрудовая стадия

6. Перечислите стадии процесса социализации.

7. Согласно типологии Р.Мертона, личностный тип, характеризующийся верностью традиционным нормам социального поведения при стремлении к экспериментированию в области социальных целей, обозначается как:

- А. Конформистский
- Б. Инновационный
- В. Ритуализированный
- Г. Изоляционистский
- Д. Мятёжный

8. Автором теории «зеркального Я» является

- А. Ч. Кули
- Б. Дж. Мид
- В. Т. Парсонс
- Г. А.Маслоу

9. В работах Т. Парсонса рассматривается пять основных характеристик, с помощью которых описывается ролевое поведение личности. Кроме эмоциональности, способа получения и масштаба в их число входят

- А. Формализация и обязательность.
- Б. Мотивация и креативность.
- В. Формализация и мотивация.
- Г. Амбивалентность и динамичность.

10. В соответствии с моделью «Джо-Харри» информацию о человеке, которая есть у других, но неизвестна ему самому, содержит

- А. «Открытая зона»

- Б. «Слепая зона»
- В. «Скрытая зона»
- Г. «Неизвестная зона»

11. Какое из перечисленных качеств противоположно креативности?

- А. Объективность
- Б. Шаблонность мышления
- В. Настойчивость
- Г. Оригинальность

12. Сензитивным периодом для развития творческих способностей является

- А. раннее детство (до 3-х лет)
- Б. младший школьный возраст
- В. подростковый возраст
- Г. период от 3 до 5 лет

13. Перечислите основные барьеры на пути самоактуализации личности.

14. Какой из перечисленных внешних факторов играет самую важную роль в интеллектуальном развитии младенца:

- А. питание
- Б. правильный физический уход
- В. психическая стимуляция
- Г. ни один из этих факторов не имеет значения, т.к. все решают врожденные задатки

15. Какие из перечисленных потребностей относятся к разряду «бытийных»:

- А. Физиологические (органические) потребности
- Б. Потребности в безопасности
- В. Потребности в любви и принадлежности
- Г. Потребности уважения
- Д. Познавательные потребности
- Е. Эстетические потребности
- Ж. Потребности в самоактуализации

1. В; 2. когнитивная функция, связанная с осознанием особенностей различных социальных общностей; эмоциональная (аффективная), проявляющаяся в оценке значимости своего членства в общности; смысловая (ценностная), которая предполагает интериоризацию сложившихся в общности ценностей, норм и ориентиров; организующая, связанная с регуляцией социальных трансформаций как на индивидуальном, так и на групповом уровнях; 3. А; 4. В; 5. В; 6. Первичная

социализация, стадия индивидуализации, социализация во взрослом возрасте; 7. В; 8. А; 9. В; 10. Б; 11. Б; 12. В,Г; 13. Зацикленность на потребностях нижних уровней, не развитое самосознание, социальные барьеры, стереотипизированность мышления; 14. В; 15. Г, Д, Е, Ж.