**Характер. Типология характеров по Э. Фромму.**

В буквальном переводе с греческого характер означает чеканка, отпечаток. В психологии под характером понимают совокупность индивидуально-своеобразных психических свойств, которые проявляются у личности в типичных условиях и выражаются в присущих ей способах деятельности в подобных условиях. Характер взаимосвязан с другими сторонами личности, в частности с темпераментом и способностями. В общении с людьми характер человека проявляется в манере поведения, манера общения, в способах реагирования на действия и поступки людей.

##### Общие понятия о характере

Характер - это индивидуальное сочетание существенных свойств личности, выражающих отношение человека к действительности и проявляющихся в его поведении, в его поступках.

Характер, как и темперамент, является достаточно устойчивым и малоизменяемым. Темперамент на форме проявления характера, своеобразно окрашивает те или иные его черты. Так, настойчивость у холерика выражается в кипучей деятельности, у флегматика - в сосредоточенном обдумывании. Холерик трудится энергично, страстно, флегматик - методично, не спеша. С другой стороны, и сам темперамент перестраивается под влиянием характера: человек с сильным характером может подавить некоторые отрицательные стороны своего темперамента, контролировать его проявления. С характером неразрывно связаны и способности. Высокий уровень способностей связан с такими чертами характера, как коллективизм - чувство неразрывной связи с коллективом, желание работать для его блага, вера в свои силы и возможности, соединенная с постоянной неудовлетворенностью своими достижениями, высокой требовательностью к себе, умением критически относиться к своему делу. Расцвет способностей связан с умением настойчиво преодолевать трудности, не падать духом под влиянием неудач, работать организованно, проявлять инициативу. Связь характера и способностей выражается и в том, что формирование таких черт характера, как трудолюбие, инициативность, решительность, организованность, настойчивость, происходит в той же деятельности ребенка, в которой формируются и его способности. Например, в процессе труда как одного из основных видов деятельности развивается, с одной стороны, способность к труду, а с другой - трудолюбие как черта характера.

Характер в отличие от темперамента обусловлен не столько свойствами нервной системы, сколько культурой человека, его воспитанием.

Существует разделение черт личности человека на мотивационные и инструментальные. Мотивационные побуждают, направляют деятельность, поддерживают ее, а инструментальные придают ей определенный стиль. Характер можно отнести к числу инструментальных личностных свойств. От него больше зависит не содержание, а манера выполнения деятельности. Правда, как было сказано, характер может проявляться и в выборе цели действия. Однако, когда цель определена, характер выступает больше в своей инструментальной роли, т.е. как средство достижения поставленной цели.

Перечислим основные черты личности, которые входят в состав характера человека. Во-первых, это те свойства личности, которые определяют поступки человека в выборе целей деятельности (более или менее трудных). Здесь как определенные характерологические черты могут проявиться рациональность, расчетливость или противоположные им качества. Во-вторых, в структуры характера включены черты, которые относятся к действиям, направленным на достижение поставленных целей: настойчивость, целеустремленность, последовательность и другие, а также альтернативные им (как свидетельство отсутствия характера). В этом плане характер сближается не только с темпераментом, но и с волей человека. В-третьих, с состав характера входят чисто инструментальные черты, непосредственно связанные с темпераментом: экстраверсия - интроверсия, спокойствие – тревожность, сдержанность – импульсивность, переключаемость – ригидность и др. своеобразное сочетание всех этих черт характера у одного человека позволяет отнести его к определенному типу.

**Типология характеров по Э. Фромму.**

Э. Фромм определяет характер как "относительно устойчивую форму канализации энергии человека в процессе ассимиляции и социализации". В детстве характер формируется в семье, которая служит "психическим агентством" общества. Приспособление ребенка в семейной обстановке вырабатывает у него характер с общей для большинства членов его класса и культуры сердцевиной. На сердцевину, или "социальный характер", накладываются варианты индивидуального характера, обусловленного спецификой влияния родителей.

По мнению Э. Фромма, следовательно, типы характера являются продуктом взаимодействия ребенка и родителей, которое начинается с момента рождения. Он 'дискутирует с ортодоксальным представлением о типах как результате чередований стадий развития либидо. Анальный характер, например, не имеет никакого отношения к либидо. Запоры – это не причина формирования характера, а скорее его выражение. Важнейшим фактором является домашняя атмосфера, проникнутая духом стяжательства, тревожности, подозрительности. У ребенка поэтому развивается "чувство дефицита", и он цепляется за все, что имеет. Скупой человек – не потому скуп, что удерживает фекалии; он крепко держится за любую вещь, включая фекалии.

Его родители из категории людей, проявляющих щепетильность в требованиях туалета.

##### Рецептивная ориентация

Человек с рецептивным характером считает, что все, в чем он нуждается должно быть доставлено извне. Он пассивно опирается на авторитеты в получении знаний и помощи и вообще ищет в людях поддержки. Любовь для него означает – быть любимым, но не активный процесс любви; он крайне чувствителен к любому недостатку любви или внимания. Пассивность связана с неспособностью отказать другим и бесконечным поиском "магического помощника". Страх утраты любви препятствует выбору из двух друзей, когда того требует ситуация, ввиду возможности лишиться расположения одного из них. Этот тип любит поесть и выпить, что служит средством преодоления беспокойства и депрессии. Его рот особенно заметная, часто наиболее выраженная черта. На жизнь он смотрит, как правило, с оптимизмом и дружелюбием, пока не возникает угроза источнику благополучия. Отзывчив и оказывает помощь другим, но за этим лежит потребность заручиться их благосклонностью.

##### Эксплуататорская ориентация

Человек с эксплуататорской ориентацией пытается все получить от людей посредством силы и хитрости. Что касается любви и привязанности, он испытывает эти чувства только к тем, кто еще что-то может дать. Подобным образом он ворует идеи и выдает их за свои. Недостаток оригинальности у многих одаренных людей, утверждает Фромм, объясняется ориентацией характера. Установка распространяется на материальные вещи, крайним примером служит клептомания. Вещь доставляет удовольствие, только если она украдена, даже при наличии большого количества денег. Отличительной чертой является "кусающийся" рот, обычно дающий о себе знать саркастическими, язвительными замечаниями о людях. Этому человеку свойственны подозрительность, цинизм, зависть, ревность. В общем, он предпочитает имеющееся у других и предпринимает максимум возможного в целях присвоения.

##### Накопительская ориентация

Скряга основывает безопасность на бережливости и сохранении имущества. Расходы вызывают чувство опасности и тревожность. Он окружает себя стеной, за которую вносит, сколько возможно, и старается, чтобы ничего не попало наружу. Скупость распространяется равным образом как на чувства и мысли, так на деньги и вещи. Даже любовь рассматривается в качестве средства присвоения любимого. Поведение характеризуется педантичной упорядоченностью, компульсивной чистоплотностью, навязчивой пунктуальностью, упрямством. Подозрительность и боязнь интимности обычно являются сопутствующими чертами.

##### Рыночная ориентация

Люди этой категории относятся к своей личности, как к товару, который можно купить и продать. Они формируют у себя качества, пользующиеся спросом у других. У них отсутствует истинный стабильный характер, и на самом деле они не умеют распоряжаться своей судьбой. Основными являются чувства опустошенности и беспокойства. Рыночная ориентация в равной мере относится к мышлению. Предназначение мышления сводится к быстрому схватыванию явлений в целях успешного манипулирования. Это приводит к поверхностности вместо проникновения в сущность феноменов. У таких людей, чтобы выполнять социальную роль и пользоваться спросом на рынке, не должно сохраниться индивидуальности.

##### Продуктивная ориентация

Четыре предыдущих ориентации, согласно Фромму, являются непродуктивными. Продуктивность определяется как "способность человека использовать свои силы и реализовать присущий ему потенциал". Подразумевается развитие возможностей творчества и любви, полное их раскрытие. Такой человек не обязательно должен стать великим ученым или художником. Он просто может независимо мыслить, уважать себя и других, получать чувственное наслаждение, не испытывая тревоги, восхищаться творениями природы и искусства. Короче говоря, он наслаждается жизнью. Непродуктивные элементы все еще сохраняются, но они трансформируются. Упрямство, например, становится настойчивостью, стремление к эксплуатации превращается в способность взять инициативу на себя.

**Внешняя и внутренняя речь.**

**Средства коммуникации. Речь**

Передача любой информации возможна лишь посредством знаков, точнее — знаковых систем. Обычно различают вербаль­ную и невербальную коммуникацию, но последнюю делят еще на несколько форм: кинестетика, паралингвистика, проксемика, визуальное общение. Каждая из них образует свою собст­венную знаковую систему.

Проблему речи обычно ставят в психологии в контексте: мышление и речь. Действительно с мышлением речь связана особенно тесно. Генетически речь возникла вместе с мыш­лением в общественно-трудовой практике и развивалась в единстве с ним в процессе общественно-исторического раз­вития человечества. Значительную роль в речи играют и эмо­циональные моменты: речь коррелируется сознанием в це­лом. Сознание человека формируется в общении между людь­ми. Основная функция сознания — осознание бытия, его от­ражение, и язык и речь выполняют ее специфическим обра­зом: они отражают бытие, обозначая его. Речь, как и язык, если брать их в единстве, обозначает отражения бытия. Но они в то же время различны и обозначают два аспекта еди­ного целого. Речь — это деятельность общения — выраже­ния, воздействия, сообщения — посредством языка; речь — это язык в действии, это форма существования сознания для другого, служащая средством общения с ним, и форма обоб­щенного отражения действительности, или форма существо­вания мышления.

Таким образом, речь — особая и наиболее совершенная форма общения, свойственная только человеку. В речевом общении участвуют две стороны — говорящий и слушающий. Говоря­щий отбирает слова, необходимые для выражения мысли, свя­зывает их по правилам грамматики и произносит их благодаря артикуляции органов речи. Слушающий воспринимает речь, так или иначе понимает высказанную в ней мысль. Ясно, что у обоих — говорящего и слушающего — должно быть что-то об­щее, должны быть одинаковые средства и правила передачи мыс­ли. Таким общим средством и системой правил является тот или иной **национальный** язык, вырабатываемый в процессе ре­чевого общения на протяжении многих поколений.

Язык — строго нормализованная система средств общения, а речь ч- его применение в процессе общения для передачи мысли и чувства. В языке нет мыслей — это набор разных средств для выражения мысли. Когда же из этого набора отобрана в речи некоторая определенная система языковых средств, — в ней будет высказана определенная мысль.

**Функции речи**

Речь выполняет две основные функции — коммуникатив­ную и сигнификативную, благодаря которым речь является сред­ством общения и формой существования мысли, сознания.

Мы знаем, что основным в слове является его значение, его семантическое содержание. Наше внимание обычно сосредоточено на смысловом содержании речи. Каждое слово человече­ского языка обозначает какой-либо предмет, указывает на него, вызывает у нас образ того или иного предмета; говоря какие-то слова, мы каждый раз обозначаем тот или иной предмет, то или иное явление. Этим язык человека отличается от «языка» живо­тных, который выражает в звуках лишь аффективное состоя­ние, но никогда не обозначает звуками определенных предме­тов. Это основная функция слова, которая называется **сигнифи­кативной.** Обозначающая функция является важнейшей функ­цией слов, составляющих язык. Она позволяет человеку произ­вольно вызывать образы соответствующих предметов, иметь дело с предметами даже в их отсутствие. Как говорят некоторые пси­хологи, слово позволяет «удваивать» мир, иметь дело не только с наглядно воспринимаемыми образами предметов, но и с об­разами предметов, вызванными во внутреннем представлении с помощью слов.

Слово имеет и другую, более сложную функцию, оно дает возможность анализировать предметы, выделять их существен­ные свойства, относить предметы к определенной категории. Таким образом, слово является средством абстракции и обоб­щения, отражает глубокие связи и отношения, которые стоят за предметами внешнего мира. Эта вторая его функция обычно обозначается термином **значение слова.** Овладевая словом, че­ловек автоматически усваивает сложную систему связей и от­ношений, в которых состоит данный предмет, сложившихся в многовековой истории человечества. Эта способность анализи­ровать предмет, выделять в нем существенные свойства и отно­сить его к определенным категориям и называется значением слова.

Еще одна функция речи — **коммуникативная** — включает в себя **средства выражения и средства воздействия.** Выразительная функция сама по себе не определяет речи; речь не отождестви-ма с любой выразительной реакцией, речь есть только там, где есть значение, имеющее материальный носитель. Всякая речь говорит о чем-то, т.е. имеет какой-то предмет; всякая речь вме­сте с тем обращена к кому-то. Стержнем смыслового содержа­ния речи является то,, что она обозначает. Но живая речь обыч­но выражает неизмеримо больше, чем она собственно обозна­чает. Благодаря заключенным в речи выразительным момен­там, она сплошь и рядом далеко выходит за пределы абстракт­ной системы значений.

Речь как **средство выражения** включается в совокупность выразительных движений — наряду с жестом, мимикой и пр. Звук, как выразительное движение, имеется и у животных. Но речью, словом этот звук становится' лишь тогда, когда он перестает только сопровождать соответствующее аффектив­ное состояние субъекта и начинает его обозначать. Вырази­тельная функция, включаясь в человеческую речь, перестра­ивается, входя в ее семантическое содержание. В таком виде эмоциональность играет в речи человека значительную роль. Неверно было бы целиком интеллектуализировать речь, пре­вращая ее только в орудие мышления. В ней есть эмоцио­нально-выразительные компоненты, проступающие в ритме, паузах, в интонациях, в модуляциях голоса и других вырази­тельных экспрессивных моментах, Которые в большей или меньшей степени всегда имеются в речи — особенно устной, сказываясь, впрочем, и в письменной — в ритме **и** в расста­новке слов. Человеческая речь не сводится лишь к совокуп­ности знаний, она обычно выражает и эмоциональное **отно­шение человека к тому,** о чем он говорит, и часто к тому, к кому он обращается. Можно даже сказать, что чем она выра­зительнее, тем более она — речь, а не только язык, потому что, чем выразительнее речь, тем больше в ней проявляется говорящий, его лицо, он сам.

Будучи средством выражения, речь является вместе с тем и средством воздействия. **Функция воздействия** в человеческой речи — одна из наиболее основных ее функций. Человек говорит не для того, чтобы воздействовать, если не непосредственно наповедение, **то** на **мысль или чувства,** на сознание других людей. Речь имеет социальное предназначение, она — средство обще­ния, **и** эту функцию выполняет в первую очередь, поскольку служит средством воздействия.

Сигнальная мимика животных может иметь своим следстви­ем ту или иную реакцию других животных, но средством созна­тельного воздействия, при помощи которого субъект в состоя­нии оказать воздействие, соответствующее поставленной им це­ли, может быть только речь, которая что-то обозначает, имеет определенное значение. Речь в подлинном смысле слова явля­ется средством сознательного воздействия и сообщения на ос­нове ее семантического содержания, — в этом специфика речи в подлинном смысле слова, т.е. речи человека.

Итак, в речи человека можно психологическим анализом вы­делить различные функции, но они не внешние друг другу ас­пекты, они включены в единство, внутри которого определяют и опосредуют друг друга. Понимание является одним из кон­ституирующих моментов речи. Возникновение речи вне обще­ства невозможно, речь — социальный продукт, она предназна­чена для общения и возникает в общении. Две основные функ­ции речи — коммуникативная и сигнификативная, благодаря которым речь является средством общения и формой существования мысли, сознания, — формируются одна через другую и функционируют одна в другой.

Речь обычно должна разрешить какую-то более или менее осознанную говорящим задачу и является действием, оказыва­ющим то или иное воздействие на тех, к кому она обращена. Для того, чтобы речь стала вполне сознательным действием, необходимо прежде всего, чтобы говорящий четко осознал за­дачу, которую должна разрешить его речь, ее основную цель. Однако понимание задачи, которую должна разрешить речь, предполагает не только осознание цели, но и1 учет условий, в которых она осуществляется. Эти условия определяются харак­тером предмета, о котором идет речь, и особенностями аудито­рии, к которой она обращена. Лишь при учете целей и условий в их соотношении человек знает, что и как ему сказать, и может строить свою речь как сознательное действие, способное разре­шить задачу, которую он поставил.

**Виды речевой деятельности**

Итак, речь — это **вербальная коммуникация,** т.е. процесс об­щения с помощью языка. Различают следующие виды речи: внешняя и внутренняя. Внешняя речь подразделяется, в свою очередь, на устную и письменную, а устная — на монологиче­скую и диалогическую:

Все виды речи тесно взаимодействуют друг с другом. Общим для всех видов речи является произнесение слов (вслух или про себя). Однако каждый из видов речи имеет свои специфические особенности. Когда человек произносит что-то про себя (внут­ренняя р.ечь), в речедвигательный анализатор от органов речи поступают кинестезические импульсы. Никакая мысль не мо­жет быть сформулирована без языка и без материальных рече­вых процессов. При подготовке к устной и, особенно, к пись­менной речи имеется фаза внутреннего проговаривания речи про себя. Это и есть **внутренняя речь.**

**Внешняя речь,** как уже было сказано, бывает устной и пись­менной. **В письменной речи** условия общения опосредствованы текстом. Письменная речь более концентрирована по содержанию, чем устная, разговорная. Под письменной понимают речь с использованием письменных знаков. В большинстве совре­менных языков (кроме языков, в которых применяется идеогра­фическое письмо), звуки речи обозначаются буквами. Письмен­ная речь — процесс, в котором имеется образуемый из сложно­го соотношения речевых звуков, воспринимаемых слухом букв, видимых зрением, и производимых человеком речедвижений (так как звуки языка не могут появиться без речедвижений). Отсюда понятно, что письменная речь появляется позже уст­ной и формируется на ее основе. Это относится к развитию ее как в обществе, так и в индивидуальной жизни человека. Про­цессы анализа и синтеза видимого и слышимого слова различ­ны. Отсюда следует, что переходы от одного к другому должны специально разрабатываться. В этом состоит задача обучения письменной речи.

Слышимая речь, которая кем-то произносится, называется **устной речью. В** устной речи общение ограничено условиями пространства и времени. Обычно собеседники хорошо видят друг друга или находятся на таком расстоянии, что могут услы­шать сказанные слова, что накладывает отпечаток на характер речи. При изменении условий, например при разговоре по те­лефону, характеристики речи обычно меняются (она становит­ся более краткой, менее обстоятельной и т.п.). Особенно зна­чительно изменяется характер речевого общения при теле- и радиовещании, когда слушающий не имеет возможности по­дать реплику и получить на нее ответ.

Устная речь может быть диалогической и монологической. **Диалогическая речь** поддерживается взаимными репликами собеседников, называясь еще разговорной. Обычно она не полностью развернута, так как многое или вытекает из того, что было сказано раньше, или заранее известно говорящим, или очевидно из имеющейся ситуации. Поддержание разго­ворной речи, как правило, требует естественный ответ на побуждение собеседника или существует как реакция на про­исходящее вокруг.

**Монологическая речь** продолжается достаточно долго, не пе­ребивается репликами других и требует предварительной под­готовки. Обычно это развернутая, подготовленная речь (напри­мер, лекция, доклад, выступление и т.п.). При подготовке такая речь нередко неоднократно проговаривается (особенно ее от­дельные места), перестраивается план, отбираются нужные слова и предложения и, часто, письменно фиксируется план устной речи. Монологическая речь имеет большую композиционную сложность, требует завершенности мысли, строгой логики и по­следовательности. Монологическая речь труднее диалогической, ее развернутые формы в онтогенезе развиваются позднее и ее. формирование у учащихся представляет специальную задачу, которую педагогам приходится решать на протяжении всех лет обучения.

Как уже отмечалось, передача любой информации возможна лишь посредством знаков, знаковых систем. В коммуникатив­ном процессе обычно выделяют **вербальную** (в качестве знако­вой системы используется речь, характеристики которой мы рас­смотрели) и **невербальную коммуникацию** (когда используются различные неречевые знаковые системы). Рассмотрим каждую из систем.

**Вербальная коммуникация** использует в качестве знаковой си­стемы человеческую речь. Под речью здесь понимается естест­венный звуковой язык, т.е. система фонетических знаков, вклю­чающих два принципа — лексический и синтаксический. Речь является самым универсальным средством коммуникаций, по­скольку при передаче информации с ее помощью менее всего теряется смысл общения. Благодаря ей осуществляется кодиро­вание и декодирование информации. Диалогическая речь как специфический вид разговора представляет собой последова­тельную смену коммуникативных ролей, в ходе которой выяв­ляется смысл речевого сообщения.

Вообще относительно использования речи как некоторой зна­ковой системы в процессе коммуникации справедливо все, что говорилось о сущности коммуникации в целом. Это означает, что посредством речи не просто «движется» информация, но участники коммуникации особым способом воздействуют друг на друга, ориентируют и убеждают друг друга, т.е. стремятся достичь определенного изменения поведения.

В работах чехословацкого социального психолога Я.Яноу-шека последовательность действий говорящего и слушающе­го исследована достаточно подробно. С точки зрения пере­дачи и восприятия смысла сообщения схема К—С—Р (ком­муникатор—сообщение—реципиент) асимметрична. Для ком­муникатора (говорящего) смысл информации предшествует процессу кодирования (высказыванию), так как он сначала имеет определенный замысел, а затем воплощает его в сис­тему знаков. Для слушающего (реципиента) смысл принима­емого сообщения раскрывается одновременно с декодирова­нием.

Точность понимания слушающим смысла высказывания, мо­жет стать очевидной для коммуникатора лишь тогда, когда про­изойдет смена «коммуникативных ролей», т.е. когда реципиент превратится в коммуникатора и своим высказыванием даст знать, как он понял принятую информацию. Диалог, или диалогическая речь, как специфический вид разговора представляет со­бой последовательную смену коммуникативных ролей, в ходе которой выявляется смысл речевого сообщения, т.е. происхо­дит «обогащение, развитие информации».

Содержание общения состоит в том, что в процессе ком­муникации осуществляется взаимовлияние людей друг на дру­га. Чтобы полностью описать этот процесс, недостаточно знать только структуру коммуникативного акта, необходимо еще проанализировать и мотивы общающихся, их цели, ус­тановки и пр. Для этого нужно обратиться к тем знаковым системам, которые включены в речевое общение помимо ре­чи. Хотя речь и является универсальным средством обще­ния, она приобретает значение только при условии включе­ния в систему деятельности, в свою очередь обязательно до­полняемое употреблением других, неречевых знаковых сис­тем. Поэтому коммуникативный процесс оказывается непол­ным, если мы отвлекаемся от невербальных его средств.

**Невербальная коммуникация.** Первым среди них нужно на­звать оптико-кинетическую систему знаков, что включает в се­бя жесты, мимику, пантомимику.. В целом эта оптико-кинети­ческая система предстает как более или менее отчетливо вос­принимаемое свойство общей моторики, преимущественно раз­личных частей тела (рук — и тогда мы имеем жестикуляцию; лица — и тогда мы имеем мимику; позы — и тогда мы имеем пантомимику). Эта общая моторика различных частей тела ото­бражает эмоциональные реакции человека, благодаря чему об­щение приобретает нюансы. Эти нюансы оказываются неодно­значными при употреблении, например, одних и тех же жестов в различных национальных культурах.

Паралингвистическая и экстралингвистическая системы зна­ков представляют собой также «добавки» к вербальной комму­никации. Паралингвистическая система — это система вокали­зации, т.е. тембр голоса, его диапазон, тональность. Экстра­лингвистическая система — включение в речь пауз, а также дру­гих средств, например покашливание, плач, смех и, наконец, темп речи.

**Проксемика** — это специальная область, занимающаяся нор­мами пространственной и временной организации общения. Ос­нователь проксемики — Э.Холл предложил особую методику оценки интимности общения на основе изучения организации его пространства.

**Визуальное общение** («контакт глаз») — новая область ис­следования. Доказано, что, как и все невербальные средства, контакт глаз имеет значение дополнения к вербальной ком­муникации.

Для всех четырех систем невербальной коммуникации важен общий вопрос методологического характера. Чтобы описанные системы невербальной коммуникации как-то расширяли ее, дол­жна иметь место некоторая общая для общающихся система кодов. Есть такое понятие «семантически значимая информа­ция» — это как раз та информация, которая влияет на измене­ние поведения, т.е. та, которая имеет смысл. В настоящее вре­мя в науке предпринимаются попытки, направленные на выде­ление каких-то единиц внутри каждой системы знаков по ана­логии с единицами в системе речи. Эта проблема как раз и представляет собой главную трудность.

В целом можно сделать вывод, что анализ всех систем не­вербальной коммуникации показывает, что они, несомненно, играют большую вспомогательную роль (а иногда самостоятель­ную) в коммуникативном процессе. Обладая способностью не только усиливать или ослаблять вербальное воздействие, все си­стемы невербальной коммуникации помогают выявить такой существенный параметр коммуникативного процесса, как **намерение** его участников. Вместе с вербальной системой ком­муникации эти системы обеспечивают обмен информацией, не­обходимый людям для организации совместной деятельности.

**Развивающее обучение (Д.Б. Эльконин – В.В. Давыдов)**

*Развивающее обучение системы Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова (РО) - это целост­ная педагогическая система, альтернативная традиционной системе школьного обучения, одна из государственных систем развивающего обучения*

*Цель развивающего обучения - развитие ученика как субъекта учения.*

*Развивающее обучение предполагает кардинальное изменение содержания школьного образования, основу которого должна составлять система научных понятий.*

*Суть его в следующем: формирование умения учиться связано с развитием психоло­гических новообразований и способностей: основы теоретического сознания и мышления, рефлексия, анализ, планирование. Конечная цель РО состоит в том, чтобы обеспечить ка­ждому школьнику условия для развития самоизменяющегося субъекта учения. Быть таким субъектом - значит иметь потребность в самоизменении и быть способным удовлетво­рять ее посредством учения, т.е. хотеть, любить и уметь учиться.*

*Основные умения учащихся - видеть, формулировать проблему, ставить цель, плани­ровать действия, анализировать, моделировать, выдвигать и защищать гипотезы, осуще­ствлять контроль и оценку своих действий.*

В 60-е гг. был создан научный коллектив под руководством психологов В.В.Давыдова и Д. Б. Эльконина, который исследовал значение младшего школьного возраста в психическом развитии человека. Было выявлено, что в современных условиях в этом возрасте можно решать специфические образова­тельные задачи при условии развития учебной деятельности и ее субъекта, аб­страктно-теоретического мышления, произвольного управления поведением.

Исследованиями было также установлено, что традиционное начальное образование не обеспечивает полноценного развития большинства младших школьников. Это означает, что оно не создает необходимых «зон ближайшего развития», а лишь тренирует и закрепляет те психические функции, которые в своей основе возникли и начали развиваться еще в дошкольном возрасте (чувственное наблюдение, эмпирическое мышление, утилитарная память и т.п.).

Такое обучение ориентировано не только на ознакомление с фактами, но и на познание отношений между ними, установление причинно-следственных связей, на превращение отношений в объект изучения. Исходя из этого, В.В.Давыдов и Д.Б.Эльконин предлагают перестроить содержание учебных предметов и логику (способы) его изложения в учебном процессе.

Предложенная система развивающего обучения противопоставлена существующей системе обучения, прежде всего, по принципиальному направлению — формирование познавательной деятельности школьника. Известно, что тра­диционное обучение преимущественно направлено от частного, конкретного, единичного к общему, абстрактному, целому; от случая, факта к системе; от явления к сущности. Развивающееся в ходе такого обучения мышление ребенка названо В. В.Давыдовым ***эмпирическим.***

Данный тип обучения, по мнению В.В.Давыдова, повсеместно доминирует в школе и характерен также и для большинства новаций, в том числе и для системы Л. В. Занкова. Так, сотрудники его лаборатории, проводя обследова­ние, проверяли способность детей к классификации, группировке предметов.

Учащиеся экспериментальных классов легко переходили от одного основания группировки к другому. Однако это был лишь показатель развития у них *эмпи­рического мышления.*

Основной линией умственного развития в теории Л. В. Занкова является образование «функциональной системы разнородных способов действия» (обобщения, выделения существенного, анализирующего наблюдения). Однако, несмотря на принцип теоретизации учебного материала, Л.В.Занков, по мнению В.В.Давыдова, не смог на философско-логическом уровне понять значений теоретических знании для развития школьников. Овладение понятиями — это процесс формирования определенной операциональной системы. Если знания усваиваются в процессе эмпирического мышления, то у учащихся формируют­ся такие умственные действия, как сравнение, обобщение (абстракция и кон­кретизация). Для получения теоретических знаний «требуется, — пишет Э. В. Ильенков, — не абстракция, а синтез и анализ». Вместе с тем в системе Л. В. Занкова формирование понятий складывается большей частью по линии от чувственно-воспринимаемых фактов к абстракции.

В.В.Давыдов поставил вопрос о возможности концептуальной разработки новой системы обучения с направлением, обратным традиционному: от общего к частному, от абстрактного к конкретному, от системного к единичному. Развивающееся в процессе такого обучения мышление ребенка названо В. В.Давыдовым ***теоретическим,*** а само такое обучение — ***развивающим****.* При этом В.В.Давыдов опирается на исходные" положения Л.С.Выготского, Д. Б. Эльконина относительно того, что ведущая значимость обучения в умственном развитии выражается прежде всего через содержание усваиваемых знаний, производным от которого являются методы (или способы) организации обучения.

Готовность младших школьников к овладению теоретическими знаниями В.В.Давыдов усматривает в самой логике психологического развития ребенка, и прежде всего развития *воображения* и ориентациина отслеживание *генети­чески-смысловых* связей и отношений. Достигая школьного возраста, ребенок обладает сильно развитым воображением, которое значительно раздвигает

рамкичувственно-воспринимаемой реальности и выводит детское сознание за пределы непосредственно опытных ограничений. Это позволяет ребенку постигать целое раньше частей, отмечать главное на фоне частностей, предвосхищать результат действия до его совершения и т.д. При этом направленность детского сознания всегда связана с желанием понять, постичь сам факт происхождения явления (откуда и как оно рождается, появляется и т.п.), распознать его сущностное назначение, смысл в окружающей жизни («зачем оно нужно, для чего оно служит, какова его роль и т.п.»).

Данные особенности развития свидетельствуют о зачатках тео­ретического мышления у детей преддошкольного возраста, которые служат психологическим базисом, естественной основой формирования теоретических знаний в начальной школе, носящих обобщенно-смысловой характер отражения действительности.

В основе теоретического мышления лежит *содержательное обобщение.*

Ребенок, анализируя некоторую развивающуюся систему предметов, может об­наружить ее генетически исходное, существенное или всеобщёе основание. Выделение и фиксация этого основания есть содержательное обобщение данной системы. Опираясь на это обобщение, он способен затем мысленно проследить происхождение частных, и единичных особенностей системы. Теоре­тическое мышление в том и заключается, что создает содержательное обобще­ние той или иной системы, а затем строит эту систему, раскрывая всеобщность ее основания.

В.В. Давыдов приводит шесть основных различий эмпирического и торитического ***знания.***

*Эмпирическое знание*

1. Вырабатывается в сравнении предметов, представлений о них; в результате в них выделяются общие свойства

2. При сравнении выделяется не­которая совокупность предметов, от­носимых к определенному классу (на основе формально общего свойства, без раскрытия внутренней их связи).

3. Опирается на наблюдение, от­ражает в представлении предмета
внешние его свойства

4. Формально общее свойство рядополагается с особенным и единичным

1. Конкретизация состоит в под­
боре иллюстраций, примеров, входящих в данный класс предметов.
2. Средством фиксации являются
слова-термины.

*Теоретическое знание*

1. Возникает при анализе роли и
функций некоторого особенного отношения внутри целостной системы, от­ношение является генетически исходной основой всех проявлений системы.
2. В процессе анализа раскрывается
генетически исходное отношение,
всеобщее основание, сущность целостной системы.
3. Возникает как осмысленное пре­
образование предметов, отражает их
внутренние отношения и связи, «вы­
ходя» за пределы представления
4. Связь реально существующего
всеобщего отношения целостной системы и ее различных проявлений фиксируется как связь всеобщего и еди­ничного
5. Конкретизация состоит в выведении и объяснении особенных и еди­ничных проявлений всеобщего основания целостной системы.
6. Выражаются в способах умственной деятельности, а затем в символознаковых средствах.

В.В.Давыдов дает характеристику теоретического знания, получаемого в результате содержательного абстрагирования и обобщения. Оно составляет ос­нову развивающего обучения. Подчеркивается важность мыслительного дейст­вия анализа (и соответственно синтеза), а не только сравнения и преобразова­ния для установления генетически исходного основания и связи всех свойств для выявления и обработки обобщенного способа умственной деятельности.

Еще одно существенное отличие теоретического знания состоит в том, что при его формировании вскрываются, устанавливаются связи всеобщего и единичного внутри целостной системы, понимание ее сущности, что предпола­гает активную мыслительную деятельность не только представление). И, на­конец, форма существования теоретического знания. В теории В. В.Давыдова это, прежде всего, способы умственной деятельности, обобщенные способы действий.

Такое понимание теоретического знания и основного направления обу­чения как восхождения от абстрактного к конкретному основывается на иной, собственно психологической интерпретации существующих дидактических принципов. Так, В. В.Давыдов, рассмотрев общедидактические принципы соз­нательности, наглядности, преемственности, доступности, научности, утвер­ждает другую, собственно психолого-педагогическую их природу:

* принцип преемственности трансформируется в принцип качественного
различия стадий обучения, каждая из которых соотносится с разными этапами
психического развития;
* принцип доступности трансформируется в принцип развивающего обу­чения, наполняясь новым содержанием, «когда можно закономерно управлять
темпами и содержанием развития посредством организации обучающего воз­
действия»;
* принцип сознательности имеет новое содержание как принцип деятельности. При этом ученики получают сведения не в готовом виде, а лишь выясняя,
устанавливая условия их происхождения как способов деятельности. Этот третий принцип послужил основой для формирования новой модели обучения как преобразующе-воспроизводящей деятельности обучающихся;
* принцип наглядности фиксируется В. В.Давыдовым как принцип предметности. Реализуя этот принцип, обучающийся должен выявить предмет и представить его в виде модели. Это существенная характеристика преобразующе-воспроизводящей деятельности обучения, когда модельное, знаково символическое представление ее процесса и результата занимает значительное место.

При всем различии эмпирического и теоретического мышления, соответ­ствующих им мыслительных действий и знаний, оба этих типа мышления необ­ходимы каждому человеку, поскольку они дополняют друг друга. Теоретиче­ское мышление решает присущие ему задачи в самых различных сферах обще­ственного сознания — научном познании, создании художественных образов, разработке правовых норм, поиске нравственных и религиозных ценностей. Поэтому неправомерно связывать его с оперированием лишь научными поня­тиями.

Развивающее обучение должно разрабатываться в соответствии с его структурой и особенностями. В.В.Давыдов формулирует основные положения, характеризующие не только содержание учебных предметов, но и те умения, которые должны быть сформированы у учащихся при усвоении этих предметов в учебной деятельности.

1. Усвоение знаний, носящих общий и абстрактный характер, предшествует знакомству учащихся с более частными и конкретными знаниями; последние выводятся учащимися из общего и абстрактного как из своей единой основы.
2. Усвоение знаний, конституирующих данный учебный предмет или его
основные разделы, в процессе анализа условий их происхождения, благодаря
которым они становятся необходимыми.
3. Формирование умения при выявлении предметных источников тех или
иных знаний обнаруживать в учебном материале генетически исходное, существенное, всеобщее отношение, определяющее содержание и структуру объекта данных знаний.
4. Умение воспроизводить это отношение в особых предметных, графи­ческих или буквенных моделях, позволяющих изучать его свойства в чистом
виде.
5. Умение конкретизировать генетически исходное, всеобщее отношение
изучаемого объекта в системе частных знаний о нем в таком единстве, которое
обеспечивает мысленные переходы от всеобщего к частному и обратно.
6. Умение переходить от выполнения действий в умственном плане к
выполнению их во внешнем плане и обратно.

В основе развивающего обучения школьников по системе В.В. Давыдо­ва - Д.Б. Эльконина лежит теория формирования ***учебной деятельности*** и ее субъекта в процессе усвоения теоретических знаний посредством анализа, пла­нирования и рефлексии.

Данный приоритет основан на результатах исследований Д.Б. Эльконина, согласно которым основным критерием умственного развития ребенка является наличие правильно организованной структуры учебной деятельности (сформи­рованная учебная деятельность) с ее компонентами — постановкой задачи, вы­бором средств, самоконтролем и самопроверкой, а также правильное соотно­шение предметных и символических планов в учебной деятельности.

В соответствии с теорией В.В. Давыдова для формирования полноценной учебной деятельности у младших школьников необходимо, чтобы они система­тически решали ***учебные задачи.*** При этом они находят общий способ подхода ко многим частным задачам, которые в последующем выполняются как бы с ходу и сразу правильно.

Учебная задача решается посредством системы действий. Первое — при­нятие учебной задачи, второе — преобразование ситуации, входящей в нее.

Усвоение теоретических знаний посредством соответствующих действий требует ориентации на существенные отношения изучаемых предметов, пред­полагающей анализ, планирование и рефлексию содержательного характера. Поэтому при усвоении теоретических знаний возникают условия для развития названных мыслительных действий как важных компонентов теоретического мышления.

Носитель учебной деятельности — ее *субъект.* Младший школьник в этой роли выполняет учебную деятельность первоначально вместе с другими и с помощью учителя. Развитие субъекта происходит в самом процессе ее ста­новления, когда школьник постепенно превращается в учащегося, т. е. в ребен­ка, изменяющего и совершенствующего самого себя. Для этого он должен знать о своих в чем-либо ограниченных возможностях, стремиться и уметь преодоле­вать свою собственную ограниченность. Это означает, что ребенок должен рас­сматривать основания своих собственных действий и знаний, т.е. рефлексировать.

Развитие у ребенка потребности в учебной деятельности, соот­ветствующих мотивов способствует усилению желания учиться. Именно жела­ние и умение учиться характеризуют младшего школьника как субъекта учеб­ной деятельности.

Первоначально младшие школьники выполняют учебную деятельность совместно, поддерживают друг друга в решении задачи, обсуждают и выбирают пути поиска данного решения. Именно в этих ситуациях и возникают «зоны ближайшего развития». Иными словами, на первых этапах учебная деятель­ность выполняется коллективным субъектом. Постепенно эту деятельность на­чинает самостоятельно осуществлять каждый, становящийся ее индивидуаль­ным субъектом.

Концепция развивающего обучения В. В.Давыдова и Д. Б. Эльконина на­целена, прежде всего, на развитие творчества как основы личности. Многие по­ложения этой концепции получили подтверждение в процессе длительной экс­периментальной работы.

Развивающее обучение по системе Д. Б. Эльконина—В. В.Давыдова, вне­дренное в практику школьного обучения, получило всестороннюю интерпрета­цию в работах Л.И.Айдаровой, А. К. Марковой, В.В.Рубцова, А.З.Зака, В.В.Репкина, М. М. Разумовской, Г. Г. Граник и др. Сама идея развивающего обучения кратко воплотилась в экспериментальных системах обучения Д.Н.Богоявленского, С.Ф.Жуйкова, М.Ф.Косиловой, И.Я.Каплуновича, Б.Е-Хаева, а также в опыте работы Т.В. Некрасовой, Г.Н. Кудиновой и др. Развитие и апробация системы Эльконина-Давыдова продолжается и в настоящее время.

Однако эта концепция пока недостаточно реализуется в массовой образо­вательной практике.

**Теория поэтапного формирования умственных действий**

**(П.Я. Гальперин)**

Наиболее полно и теоретически обоснованно преимущества управления, программирования в образовательном процессе представлены в направлении обучения, основанном на психологической теории формирования умственных действий'. П. Я. Гальперин, поставив задачу *"приоткрытая тайны возникновения психического процесса",* т. е. того, как может материальное, предметное преобразоваться в идеальное, психическое, разработал целостную схему этого преобразования. Совместно с Н. Ф. Талызиной эта теория была реализована на практике в процессе обучения. Исходными теоретическими постулатами послужили следующие положения, разработанные в отечественной психологии Л. С. Выготским, С. Л. Рубинштейном, А. Н. Леонтьевым:

— всякое внутреннее психическое есть превращенное, интериоризированное внешнее, сначала психическая функция выступает как интерпсихологическая, затем как интрапсихологическая (Л. С. Выготский);

— психика (познание) и деятельность суть единство, а не тождество (С. Л. Рубинштейн): психическое формируется в деятельности, деятельность регулируется психическим (образом, мыслью, планом);

* психическая внутренняя деятельность имеет такую же структуру, что и внешняя, предметная (А. Н. Леонтьев, Н. Ф. Талызина);
* психическое развитие имеет социальную природу. *"Развитие человеческих индивидов пошло не путем развертывания внутреннего наследственно заложенного видовым опытом, а путем усвоения внешнего общественного опыта, закрепленного в средствах производства, в языке* (А. Н. Леонтьев)";
* деятельностная природа психического, образа *"позволяет рассматривать в качестве его единицы действие". "...Отсюда следует, что и управлять формированием образов молено только через посредство тех действий, с помощью которых они
формируются ".*

П. Я, Гальперин поставил перед обучением принципиально новые задачи:
а) описать любое формируемое действие совокупностью его свойств, подлежащих
формированию; б) создать условия для формирования этих свойств; в) разработать систему
ориентиров, необходимых и достаточных для управления правильностью формирования
действия и избегания ошибок. П. Я. Гальперин разграничил две части осваиваемого
предметного действия: его понимание и умение его выполнить. Первая часть играет роль
ориентировки и названа "ориентировочной", вторая — исполнительная. П. Я. Гальперин
придавал особую роль ориентировочной части, считая ее и "управляющей инстанцией",
позднее он назовет ее "штурманской картой". В результате проведенных П. Я.
Гальпериным и его учениками исследований было установлено, что:

*"...а. Вместе с действиями формируются чувственные образы и понятия о предметах этих действий. Формирование действий, образов и понятий составляет разные стороны одного и того лее процесса. Более того, схемы действий и схемы предметов могут в значительной мере замещать друг друга в том смысле, что известные свойства предмета начинают обозначать определенные способы действия, а за каждым звеном действия предполагаются определенные свойства его предмета.*

*б. Умственный план составляет только один из идеальных, планов. Другим является план восприятия. Возможно, что третьим самостоятельным планом деятельности отдельного человека является план речи. Во всяком случае, умственный план образуется только на основе речевой формы действия.*

*в. Действие переносится в идеальный план или целиком, или только в своей ориентировочной части. В этом последнем случае исполнительная часть действия остается в материальном плане и, меняясь вместе с ориентировочной частью, в конечном счете превращается в двигательный навык.*

*г. Перенос действия в идеальный, в частности в умственный план, совершается путем
отражения его предметного, содержания средствами каждого из этих планов и
выражается многократными последовательными изменениями формы действия.*

*д. Перенос действия в умственный план, его интериоризация составляют только одну линию его изменений. Другие, неизбежные и не менее важные линии составляют изменения: полноты звеньев действия, меры их дифференцировки, меры овладения шли, темпа, ритма и силовых показателей. Эти изменения обусловливают, во-первых, смену способов исполнения и форм обратной связи, во-вторых, определяют достигнутые качества действие Первые из этих изменений ведут к преобразованию идеально выполняемого действия в нечто, что в самонаблюдении открывается как психический процесс; вторые позволяют управлять формированием таких свойств действия, как гибкость, разумность, сознательность, критичность и т. д. ".*

Основной характеристикой выполняемых действий П. Я. Гальперин считал разумность. По сравнению с традиционным обучением по типу проб и ошибок, П. Я. Гальперин обосновал преимущества второго и особенно третьего типа учения, где реализуется полная ориентировочная основа действия обучающегося.

Данная теория явилась фундаментом разработанного Н. Ф. Талызиной программирования учебного процесса как программы управления им.

Н. Ф. Талызина с позиции теории управления и на основе теории П. Я. Гальперина о планомерном формировании умственных действий разрабатывает основные элементы нового направления программирования учебного процесса: его цель — определение исходного уровня познавательной деятельности обучающихся, определение содержания обучения как системы умственных действий, определение средств, т. е. действий как обобщенных средств усвоения широкого круга знаний по третьему типу ориентировки; определение пяти основных этапов усвоения, на каждом из которых к действиям предъявляются свои требования; разработка алгоритма (системы предписаний) действий, обратная связь и обеспечение на ее основе регуляции процесса научения.

Существенным для реализации этого направления программирования являются общие характеристики действий: по форме (материальная, внешнеречевая, речь "про себя", умственная); по степени обобщенности; мере развернутости; мере освоения действия и по тому, дается ли оно в готовом виде или осваивается самостоятельно. В действии выделяются ориентировочные, исполнительные и контрольные функции. Согласно Н. Ф. Талызиной, *"любое действие человека представляет собой своеобразную микросистему управления, включающую "управляющий орган" (ориентировочная часть действия), исполнительный "рабочий орган" (исполнительная часть действия), следящий и сравнивающий, механизм (контрольная часть действия)".* Центральным звеном формирования умственных действий является его ориентировочная основа, характеризуемая полнотой, обобщенностью и степенью самостоятельного освоения действий. Третий тип ориентировочной основы действий, отличаясь оптимумом полноты, обобщенности, самостоятельности, обеспечивает наивысшую эффективность формирования умственных действий. Соотнося существующие подходы к обучению, Н. Ф. Талызина отмечает, что по сравнению с бихевиористской теорией программирования теория поэтапного формирования умственных действий *"программирует и строит наиболее рациональную структуру (систему познавательных действий)* ". Это подлинное управление развитием человека. В те же время эта теория служит примером *"последовательного воплощения деятельпостного подхода к обучению".*