

**Л.А. ПЕТРОВСКАЯ**

**О Б Щ Е Н И Е -**

**КОМПЕТЕНТНОСТЬ -**

**Т Р Е Н И Н Г :**

**ИЗБРАННЫЕ  
ТРУДЫ**



# **Лариса Андреевна Петровская**

## **Общение – компетентность**

### **– тренинг: избранные труды**

*Издательский текст*  
[http://www.litres.ru/pages/biblio\\_book/?art=3459325](http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=3459325)  
*Общение – компетентность – тренинг: Смысл; М.; 2007*  
*ISBN 978-5-89357-245-2*

#### **Аннотация**

В книге представлены все ключевые работы автора одного из ведущих социальных психологов России Ларисы Андреевны Петровской, заложившей основы теории и практики социально-психологического тренинга в нашей стране.

В книге освещаются теоретические основания социальной психологии, проблемы психологии общения, психологии личности, психологии конфликта, социально-психологического тренинга и других форм групповой психологической работы, теории и практики оказания психологической помощи.

Адресуется специалистам в области социальной психологии, психологии общения, социально-психологического тренинга, активного группового обучения и групповой психологической коррекции; студентам психологических специальностей вузов. Книга будет полезна читателям, интересующимся законами человеческого общения, самовосприятия и восприятия людьми друг друга, а также групповыми формами психологической работы.

# Содержание

Предисловие	4
Раздел I. Теоретические ориентации в социальной психологии	6
1.1. Необихевиористская ориентация[1]	6
1.1.1. Общая характеристика	6
1.1.2. Теории агрессии и подражания	9
1.1.2.1. Подход Н. Миллера и Д. Долларда	10
1.1.2.2. Подход А. Бандуры	15
1.1.3. Теории межличностного взаимодействия как обмена	19
1.1.3.1. Подход Д. Тибо и Г. Келли	20
1.1.3.2. Подход Дж. Хоманса	28
1.2. Психоаналитическая ориентация[5]	33
1.2.1. Особенности ориентации	33
1.2.2. Динамическая теория функционирования группы В. Байона	35
1.2.3. Теория развития группы В. Бенниса и Г. Шепарда	36
1.2.4. Трехмерная теория интерперсонального поведения В. Шутца	39
1.2.5. Природа авторитарной личности	43
1.3. Гуманистический контекст психологической помощи[6]	48
Раздел II. Концептуальные подходы к общению и личности в социальной психологии	56
2.1. О природе компетентности в общении[7]	56
2.2. О ПОНЯТИЙНОЙ СХЕМЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА КОНФЛИКТА[8]	60
2.3. К вопросу о природе конфликтной компетентности[10]	70
2.4. К вопросу о своеобразии социализации взрослого[11]	74
Раздел III. Компетентность в общении и пути ее совершенствования	77
3.1. Активные методы социально-психологического воздействия на коммуникативные процессы[12]	77
3.2. Социально-психологический тренинг как способ оптимизации перцептивных процессов в группе[13]	84
3.3. Развитие компетентного общения как одно из направлений оказания психологической помощи[16]	95
3.3.1. Введение в проблему	95
3.3.2. Некоторые принципиальные ориентиры практики совершенствования общения	96
Конец ознакомительного фрагмента.	99

# Лариса Андреевна Петровская

## Общение – компетентность – тренинг. Избранные труды

### Предисловие

В книге, которую вы держите в руках, впервые под одной обложкой представлены избранные труды одного из ведущих социальных психологов России Ларисы Андреевны Петровской (1937–2006), доктора психологических наук, профессора, члена-корреспондента Российской академии образования, заслуженного профессора Московского университета, лауреата Ломоносовской премии МГУ за педагогическую деятельность, профессора кафедры социальной психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова.

Однако психологам России не нужно перечислять все эти громкие титулы, достаточно просто сказать «Петровская», и сразу перед глазами и в памяти возникает яркий образ человека и психолога уникального, беззаветно и самоотверженно служившего идеям гуманизма в психологической науке, образовании, практике, жизни. Рассказ о Ларисе Андреевне – это тот случай, когда громкие слова не избыточны, они выражают суть.

Лариса Андреевна была удивительным и неподражаемым Дон-Кихотом советской и российской психологии, рыцарем, сражавшимся с равнодушием и душевной ленью. Горящим сердцем она освещала путь очень многим людям в их профессиональной и человеческой жизни. Для нее обе эти жизни были нераздельны. Она была человеком цельным и бескомпромиссным, горячим и трогательным, ярким и скромным, увлеченным и увлекающимся, и очень светлым. Она «заходила» и вступала в конфликты, могла дать резкую отповедь и этим обидеть – потому что была неравнодушна к окружающим людям, ничего не делала «с холодным носом», сама жила с полной отдачей и ждала этого от других.

Ее интерес к творческому наследию В.А. Сухомлинского и Я. Корчака в педагогике, идеям Э. Фромма в гуманистической психологии был совсем не случаен. Ведь именно они взяли ту пронзительно-щемящую ноту, которая была близка и созвучна самой Ларисе Андреевне, – ноту Любви, очистив ее от всяких диссонирующих примесей, которые так часто добавляет к ней обыденность (не хочется говорить – жизнь). Лариса Андреевна не жила обыденной жизнью, она выверяла свою жизнь по камертону Любви, и, мне кажется, это ее главное завещание нам – ученикам, коллегам, людям, которым она помогала, и всем, кто будет читать эту книгу. Очень хочется надеяться, что эта книга будет способствовать «прозреванию» души читателей и, может быть, тоже станет своеобразным камертоном для них.

Свои тексты Лариса Андреевна писала трудно, в них каждое слово взвешено, и в скупых порой словах неизменно спрессован смысл. Эти сгустки смысла, по-моему, очень интересно обдумывать и разворачивать. Ее тексты всегда глубокие, они не укладываются в одно плоскостное измерение и рождают потребность размышлять, дискутировать, спорить. Написанные часто в констатирующе-монологической форме – как результат серьезных размышлений автора, ее тексты неизбежно порождают диалог.

Как всякий увлеченный человек, Лариса Андреевна в разных работах обращается к своим любимым сюжетам: про компетентность и обратную связь в общении, про диалог и конфликт, про психологическую помощь и активные методы обучения, про групповую дискуссию и социально-психологический тренинг. Она стояла у истоков становления и осмыс-

ления практики социально-психологического тренинга в нашей стране. И была верна себе и своему выбору в любых социальных ситуациях. В своих работах она вновь и вновь говорит о том, что считает важным для человеческой жизни, а поэтому и для психологии, пытаюсь достучаться до наших душ и сердец. В работах Ларисы Андреевны слышен ее живой голос.

Сборник избранных работ Ларисы Андреевны Петровской выходит к ее 70-летию, когда уже больше года ее нет с нами. Но та особая теплота, глубинная внимательность к собеседнику и свет, который она излучала, живут и в тех, кому посчастливилось ее знать, и в ее работах. Ее работы продолжают служить утверждению Жизни и Любви вопреки смерти, ненависти и равнодушию. И зовут к Диалогу.

Хочу выразить признательность аспирантке кафедры социальной психологии факультета психологии МГУ Е.Н. Стремоусовой за большую помощь в подготовке рукописи к печати.

*Редактор-составитель  
кандидат психологических наук О.В. Соловьева*

## Раздел I. Теоретические ориентации в социальной психологии

### 1.1. Необихевиористская ориентация<sup>1</sup>

#### 1.1.1. Общая характеристика

Начиная изложение теоретических ориентаций зарубежной социальной психологии с необихевиоризма, нам хотелось бы избежать впечатления, которое может сложиться у читателя, будто мы исходим из предпосылки, что эта ориентация является преобладающей в настоящее время. Как покажет последующий анализ, ряд социально-психологических проблем действительно «монополизирован» данным направлением, однако вряд ли можно говорить сегодня о его господствующем влиянии. Интересны в этом отношении сведения, полученные в 1963 г. американским психологом У. Ламбертом на основе анализа социально-психологических публикаций, представленных в «*Journal of Abnormal and Social Psychology*» (1960–1961). Оказалось, что 20 исследований можно считать выполненными в рамках необихевиористской традиции, 19 – в неопрейдистской ориентации, 22 – в традициях когнитивизма (*Lindzey, Aronson, 1968–1969, p. 115*). (Интеракционистская ориентация в данном случае опущена из рассмотрения.) На наш взгляд, подобное соотношение сохраняется и в настоящее время, то есть преобладающей является когнитивистская направленность работ, хотя и остальные ориентации занимают близкое по влиянию положение.

Можно также привести следующее мнение зарубежных авторов о степени влияния необихевиоризма на современную социальную психологию. «Среди социальных психологов, – пишут С. Бергер и У. Ламберт, – эта теория и установленная ею традиция не получили широкого одобрения, сопровождавшего более когнитивно ориентированные теории с менее строгими и не столь хорошо установленными традициями» (*там же, p. 81*). Тем не менее, отмечается далее, неверно в настоящее время связывать образ данной ориентации лишь с исследованием поведения крыс. Существует довольно много попыток ее приложения к изучению социально-психологических явлений.

В данном контексте нашей задачей является именно анализ теорий, выросших из приложений традиционной психологической ориентации к социально-психологическим явлениям. В самом общем плане необихевиоризм в социальной психологии представляет собой экстраполяцию принципов, разработанных в традиционном бихевиоризме и необихевиоризме, на новый круг объектов – объекты социально-психологического знания. Не рассматривая здесь бихевиоризм во всех его аспектах, коснемся лишь отдельных его положений и характеристик, релевантных именно анализу социально-психологических явлений. Отмеченное большое влияние, оказанное и оказываемое на западную социальную психологию неопозитивистской философской традицией, особенно ярко проявляется на примере необихевиоризма. Рассматривая необихевиористскую ориентацию, следует с самого начала подчеркнуть, что именно необихевиоризм наиболее полно, эксплицитно или имплицитно реализует в социальной психологии методологические принципы философии неопозитивизма.

---

<sup>1</sup> Петровская Л.А. Необихевиористская ориентация // Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы / Г.М. Андреева, Н.Н. Богомолова, Л.А. Петровская. М.: Аспект Пресс, 2001. С. 48–89.

Неопозитивистский методологический комплекс, на который объективно ориентирован необихевиоризм, включает следующие основные принципы: абсолютизацию стандарта научного исследования, сложившегося в естественных науках, – в этом смысле все науки должны развиваться по образу и подобию естественных наук; верификацию (или фальсификацию) и операционализм; натурализм, то есть игнорирование специфики поведения человека; негативное отношение к теории и абсолютизацию эмпирического описания, основанного на фиксации непосредственно наблюдаемого; отказ от ценностного подхода, стремление элиминировать ценностные установки по отношению к изучаемым объектам как препятствующие достижению истины и вообще научности; принципиальный разрыв связей с философией. Социально-психологическая реализация этих общих гносеологических положений может быть естественно прослежена лишь при изложении конкретных вопросов. Сейчас важно только отметить, что авторы, представляющие необихевиористскую ориентацию в социальной психологии, различаются между собой, в частности с точки зрения жесткости следования вышеуказанным методологическим принципам.

Известно, что еще в 30-е годы произошло своего рода размежевание в психологической школе бихевиоризма. Наряду с ортодоксальной линией развития выделилась линия развития «смягченного» бихевиоризма, или необихевиоризма, связанная в первую очередь с именами Э. Толмена, К. Халла и отмеченная усложнением традиционной бихевиористской схемы S – R за счет введения промежуточных переменных, так называемых медиаторов. В нашу задачу не входит анализ взглядов этих авторов, возглавивших направление необихевиоризма, – такая работа достаточно обстоятельно выполнена в отечественной литературе (Ярошевский, 1976). Необходимо только отметить, что в гносеологическом плане изменения 30-х годов были связаны именно с различного рода и масштаба отступлениями от жестких принципов неопозитивизма, от слишком прямолинейного следования им. Наметившийся тогда водораздел между ортодоксальным бихевиоризмом и его реформированным крылом сохраняется в своеобразном виде вплоть до настоящего времени. И в области социальной психологии мы сталкиваемся с этими двумя тенденциями: радикальная линия наиболее четко представлена оперантным подходом Скиннера и его последователей, так называемая медиаторная линия развития представлена в социальной психологии наиболее широко и связана с такими авторами, как Н. Миллер, Д. Доллард, А. Бандура, Р. Уолтерс и др.

Как известно, психологические принципы, лежащие в основе необихевиористского подхода, являются современной разновидностью психологического ассоцианизма. Кроме того, для этой позиции характерно активное включение принципа психологического гедонизма, согласно которому стремление к удовольствию, к избеганию боли (в широком смысле) рассматривается в качестве основной мотивационной силы, основного фактора, детерминирующего поведение.

Что касается методического обеспечения данного направления, то его представители работают по преимуществу в рамках лабораторного эксперимента, причем культура эксперимента является традиционно развитой и высокой. Однако наметилась и тенденция сочетать лабораторный эксперимент с полевым исследованием. Она связана, в частности, с работами А. Бандуры. С его же именем в рамках данной ориентации ассоциируется переключение внимания на эксперименты, испытуемыми в которых выступают люди, а не животные, что всегда было характерно для представителей бихевиоризма.

Основной проблемой бихевиористской ориентации традиционно является научение (learning). Именно через научение приобретает весь репертуар наблюдаемого поведения, за пределы которого исследователи обычно не выходят. В рамках бихевиоризма предложено общее описание хода научения и сформулирован ряд законов, принципов, относящихся к переменным ситуации научения. Пытаясь ответить на вопрос о том, как происходит научение, авторы фокусируют внимание на условиях окружения (среды) – стимулах, которые

«ответственны» за приобретение, модификацию, ослабление определенных поведенческих образцов. Научение представляют как установление или изменение ассоциации между реакциями обучающегося и стимулами, которые побуждают или подкрепляют его.

Обычно проводится разграничение между двумя типами научения – научением типа S и научением типа R – соответственно двум вычлененным схемам научающего эксперимента. Схема так называемого классического обусловливания заимствована бихевиористами у И.П. Павлова. В этом случае экспериментатор воздействует на организм условным раздражителем (например, звонком) и подкрепляет его безусловным (например, подачей пищи), то есть безусловный стимул используется для вызывания безусловной реакции в присутствии поначалу нейтрального стимула. После ряда повторений реакция ассоциируется с этим новым стимулом. Проектом научения по такой схеме оказывается респондентное поведение – поведение, отвечающее на определенный стимул. Подача интервидения здесь связана со стимулом, отсюда и обозначение данного научения как «научение типа S».

Схема так называемого оперантного, или инструментального, обусловливания разработана Скиннером. Суть научения по данной схеме состоит в том, что вместо предложения стимула, вызывающего определенную реакцию, экспериментатор, наблюдая за организмом, ждет случайного появления реакции в интересующем его направлении. Ее проявление сразу же подкрепляется. Продуктом научения по данной схеме оказывается оперантное поведение, или оперант. Скиннер так определяет разницу между респондентным и оперантным видами поведения: респондентное поведение вызвано стимулом, «предшествующим ему. Оперант – это поведение, вызванное стимулом, следующим за ним» (*Skinner, 1938, p. 2*). В данном случае подкрепляется уже не стимул, а реакция организма, именно она вызывает подкрепляющий стимул. Отсюда обозначение такого научения, как «научение типа R». Схема оперантного обусловливания занимает ведущее место в исследованиях необихевиористов в области социальной психологии.

Общность и различия между представителями современного бихевиоризма наиболее полно проявляются в категориальном аппарате. Существует единый набор используемых категорий, объединяющий сторонников данной ориентации. В то же время именно в их интерпретации наиболее рельефно выступают различия между отдельными авторами. В первую очередь это различия между сторонниками скиннеровского подхода и представителями умеренного крыла, которые находят свое проявление и в области социально-психологических исследований.

Понятия «стимул», «реакция» являются базовыми для данного направления в целом. Сторонники скиннеровского подхода определяют стимул как физическое, или материальное, событие, которое должно быть наблюдаемым и манипулируемым.

Сторонники медиаторного подхода уделяют основное внимание разделению стимулов и реакций на внутренние и внешние. Схему S – R они заменяют схемой S – r – s – R. Внутренние, имплицитные r и s выступают как медиаторы (посредники).

Весьма важным в этом словаре является понятие дискриминативного, или дифференцирующего, стимула. Это стимул, не вызывающий прямо условной реакции, но как бы сигнализирующий организму о ней. Лишь при наличии в экспериментальной ситуации этого стимула происходит оперантная реакция.

Другим важным термином в словаре бихевиоризма является термин драйв (drive) – побуждение. В скиннеровском подходе драйв определяется совокупностью операций, используемых для его установления. Здесь мы имеем как раз один из ярких примеров проявления операционализма. Драйв – это не реакция, не стимул, ни в коем случае не психологическое состояние, а просто термин для выражения отношения между некоторыми предшествующими операциями экспериментатора и силой ответа организма в результате. По мнению сторонников медиаторного подхода, драйв – это некая сила внутри организма (но

не потребность), которая, достигая оптимума, активизирует поведение в направлении подкрепления и, следовательно, редукции драйва, иначе говоря, это импульс к действию. Таким образом, для представителей медиаторного подхода характерен акцент на энергизирующей и, можно сказать, директивной функциях драйва.

Важной парой категорий выступают категории генерализации (обобщения) и дискриминации (различения). Если определять кратко сущность принципа генерализации, то это тенденция реакции, полученной на один определенный стимул, ассоциироваться с другим, новым, но похожим стимулом. Чем более подобны стимулы, тем успешнее генерализация. Это весьма важное объяснительное понятие в теории научения: генерализация оказывается основой объяснения, в частности, быстрого овладения языком у ребенка. В социально-психологическом контексте для бихевиоризма встает сложный вопрос о генерализации двух или более стимулов, которые не имеют общих стимульных свойств. Например, внешние физические свойства слов могут быть различны, но их характеризует эквивалентность значений.

Дискриминация (дифференциация) имеет место, когда индивид научается различать подобные стимулы и отвечать на один, но не на другой вследствие дифференцированного подкрепления. «Подобно тому как организмы научаются “экономить” поведение, обобщая стимулы, они научаются специфически реагировать на отдельные стимулы» (*Shaw, Constanzo, 1970, p. 34*). Дискриминация затрудняется, когда стимулы становятся слишком похожими. Оба процесса – генерализация и дискриминация – рассматриваются как весьма функциональные и адаптивные для организма.

Следующим важным понятием в бихевиористской традиции является понятие подкрепления. Определения подкрепления в скиннеровском подходе по сути представляют тавтологию. Позитивные подкрепления определяются как стимулы, которые, будучи представленными, усиливают реакции; негативные подкрепления – это стимулы, которые усиливают реакции, будучи устраненными. Определения сторонников медиаторного подхода несколько шире. С их точки зрения, подкрепление приводит к наблюдаемым изменениям во внешних реакциях.

Формы подкреплений могут варьировать от пищи и воды до элементов социального взаимодействия (например, одобрение словом). Последнее особенно характерно для представителей медиаторного подхода. Подкрепление эффективно постольку, поскольку оно сокращает уровень напряжения, создаваемого действием первичных и вторичных драйвов.

Приведенными понятиями, конечно, не исчерпывается весь набор понятий, характерный для бихевиоризма, однако они позволяют представить не только суть данного подхода, но и основные направления его социально-психологического приложения. Именно посредством этих относительно немногих концептов представители бихевиоризма пытаются описать приобретение и модификацию всех возможных типов поведения. Вместо того чтобы искать причины поведения в обращении к эмпирически ненаблюдаемым конструктам (например, в психоанализе это эго, суперэго), бихевиористы всецело усматривают их в истории подкреплений индивида и в его наличном окружении.

Обозначая круг социально-психологических теорий, разработанных в ключе необихевиористской ориентации, следует назвать прежде всего теорию агрессивного поведения, теорию подражания, связанные в первую очередь с именами Н. Миллера, Д. Долларда, А. Бандуры, теорию межличностного взаимодействия, представленную в работах Д. Тибо и Г. Келли, Д. Хоманса.

## **1.1.2. Теории агрессии и подражания**

В развитии теорий агрессии и подражания можно вычленить два активных этапа: 40–50-е годы, связанные в основном с исследованиями Миллера и Долларда, и 60–70-е годы,

связанные с работами Бандуры. Поэтому целесообразно рассмотреть последовательно эти два этапа.

### 1.1.2.1. Подход Н. Миллера и Д. Долларда

В конце 30-х годов была сформулирована ставшая впоследствии широко известной в психологической науке гипотеза фрустрации – агрессии. Ее авторами являются Н. Миллер, Д. Доллард, М. Дуб, Д. Маурер и Р. Сизэрс.

Интересно отметить, что, по мнению Л. Берковитца, данная гипотеза «должна рассматриваться среди первых примеров преимуществ, полученных от бракосочетания теории научения и психоанализа» (*Lindgren*, 1969, p. 610). Доллард и его коллеги в своей работе признают себя обязанными Фрейду, полагая, что впервые основная идея связи фрустрации и агрессии представлена в его ранних работах. Авторы следующим образом сформулировали гипотезу: наличие агрессивного поведения всегда предполагает существование фрустрации и, наоборот, существование фрустрации всегда ведет к некоторой форме агрессии. Основные используемые в теории четыре понятия определяются следующим образом. Фрустрация – это любое условие, блокирующее достижение желаемой цели. Агрессия определяется «как поведение, цель которого – разрушить либо сместить фрустрирующий блок» (*McDavid, Harary*, 1968, p. 59). Понятие «сдерживание» относится к тенденции сдерживать действия «вследствие ожидаемых негативных последствий вовлечения в них» (*Steiner, Fishbein*, 1966, p. 10), что, кстати, может явиться источником дополнительной фрустрации. «Кроме того, если другие условия препятствуют уничтожению или смещению фрустрации, это подстрекательство к агрессии может быть реализовано на других объектах» (*McDavid, Harary*, 1968, p. 59). Для обозначения данного феномена используется понятие «смещенная агрессия», то есть агрессия, направленная не против непосредственного источника фрустрации, а на какой-либо другой, как правило, «безобидный» объект. Эта черта агрессивного поведения обстоятельно анализируется в модели конфликта Миллера. «Смещение», или перенос (опять же термин из психоаналитической теории), в данном контексте может быть понят, по Миллеру, как случай генерализации стимулов. Многие виды социального поведения, например этнические и расовые предрассудки, интерпретируются в зарубежной социальной психологии с позиций данного подхода.

Рассматриваемая теория со времени своего возникновения претерпела определенные изменения, в частности в результате широкой практики экспериментальных исследований. Уже в 40-е годы авторы модифицировали формулировку своей гипотезы. Агрессия теперь рассматривалась как естественное, но не неизбежное последствие фрустрации. Допускалось, что путем научения могут быть приобретены и неагрессивные ответы на фрустрацию. Однако агрессия считалась все-таки доминантной реакцией на фрустрацию, и неагрессивный ответ мог произойти только в том случае, если агрессивные реакции сталкивались ранее с вознаграждением или наказанием и, таким образом, агрессивное поведение элиминировалось. Важно подчеркнуть, что в этой модификации первоначальной гипотезы фрустрация по-прежнему рассматривалась как неизбежный предшествующий фактор агрессии, то есть если имел место агрессивный акт, «допускалось, что фрустрация всегда представлена как провоцирующее условие» (*Bandura*, 1973, p. 32).

Достаточно широкая критика данной гипотезы со стороны зарубежных авторов шла по ряду направлений. Прежде всего она касалась характера реакций на фрустрацию. Антропологи, например, указали, что в некоторых культурах агрессия не является типичной реакцией на фрустрацию. К. Левин, Т. Дембо и другие представители групповой динамики показали в эксперименте возможность иных, чем агрессия, реакций на фрустрацию. А. Маслоу, С. Розенцвейг, А. Бандура и другие отмечают, что фрустрация – не единственный фак-

тор, приводящий к выражению агрессивности. Например, оскорбление и угроза более вероятно вызовут агрессию, чем блокирование поведения. Исследования обнаружили и более сложный, чем предполагалось ранее, характер отношения между наказанием и агрессивным поведением. «В зависимости от его природы и взаимодействия с другими детерминантами, – пишет, например, Бандура, – наказание может усиливать, уменьшать агрессивное поведение или вовсе не оказывать на него ощутимого действия» (*там же*, р. 34).

Авторы единодушно обращают внимание также на большую неоднозначность в понимании обеих сторон отношения «фрустрация – агрессия». В последнее время внесен ряд дополнений и в вопрос о характере последствий участия в агрессии, то есть в гипотезу катарсиса. Согласно подходу С. Фешбека, участие в агрессии может иметь три отдельных эффекта, работающих в различных направлениях: оно может уменьшать агрессивное побуждение (драйв), может вновь усиливать агрессивные реакции и может изменять силу сдерживаний. Фешбек, как Миллер и Доллард, исходит из предположения, что фрустрирующее событие вызывает побуждение (драйв), которое и является непосредственной причиной агрессивного поведения. Однако в характеристике свойств агрессивного побуждения его подход отличен от традиционного. Иначе описывается и основная цель агрессии: вызывание боли у других служит восстановлению самооценки агрессора и его чувства власти.

Таким образом, со временем не подтвердилось положение о неразрывной, необходимой связи агрессии и фрустрации, то есть представление о том, что агрессия всегда оказывается результатом действия фрустраторов (барьеров на пути к цели), а фрустрация неизбежно ведет к агрессии. Тем не менее, в настоящее время неверно было бы констатировать отбрасывание рассматриваемой теории. Скорее, более правильно говорить о ее надстраивании, о различных дополнениях к ней. Одно из направлений пересмотра и усложнения теории связано с исследованиями А. Бандуры, работы которого будут рассмотрены ниже. В настоящее время наряду с данной теорией агрессии в качестве основных выступают инстинктивистский и когнитивный подходы (*Бэрон, Ричардсон, 1998*).

Другим важным сюжетом теоретических построений Миллера и Долларда является проблема подражания, или имитации. Проблема подражания принадлежит к кругу первых проблем в зарождавшейся социальной психологии на рубеже XIX–XX вв. Изначальный повышенный интерес психологов к данной проблеме не случаен: подражание является важнейшим механизмом взаимодействия, причастным к рождению целого ряда феноменов, характеризующих, в частности, социализацию, конформность. Однако заслуга «отцов-основателей» зарубежной социальной психологии состояла скорее в вычлениении феномена подражания, нежели в объяснении его природы. Вряд ли могло удовлетворить определение подражания как инстинктивного явления (МакДуголл) или как вида гипнотизма (Гард).

Миллер и Доллард в работе «Социальное научение и подражание» (*Miller, Dollard, 1941*) отказываются от старой традиции определять подражание как инстинкт, от подхода к нему как к унитарному процессу. Они рассматривают подражание как объект инструментального научения и объясняют его соответствующими законами. Проблема первых умозрительно-спекулятивных социально-психологических теорий переносится ими на экспериментальный уровень.

Здесь необходимо сделать отступление, отметив, что Миллер и Доллард первыми в бихевиористской ориентации попытались перейти к теории социального научения. Их основные допущения, сложившиеся под влиянием позиции Халла, модифицированной ими, включают постулирование четырех фундаментальных факторов всякого научения: драйва, сигнала, реакции, вознаграждения. Сигналы и побуждения рассматриваются в словаре Миллера и Долларда как два аспекта одного явления – стимула. Любой стимул может приобрести характер побуждения, если он становится достаточно сильным, чтобы вынудить организм действовать. Любой стимул может стать сигналом благодаря своему отличию от других сти-

мулов. Сигналы определяют, когда, где произойдет реакция и какой она будет. В словаре Миллера и Долларда определение сигнала в какой-то мере синонимично определению дискриминативного стимула.

В своей схеме социального научения авторы вводят среди прочих вторичных побуждений побуждение подражать, имитировать. По их мнению, одним из наиболее важных классов сигналов в ситуации социального научения является поведение других. Наблюдая открытые поведенческие реакции модели на определенные сигналы, одни из которых ведут к вознаграждению, а другие – нет, наблюдатель приобретает, согласно Миллеру и Долларду, определенную иерархию ценностей сигналов.

Для того чтобы какая-то реакция на определенный сигнал могла быть вознаграждена и выучена, она должна прежде всего произойти. Авторы исходят из предположения, что индивиды владеют неким изначальным «внутренним» репертуаром реакций. Научение происходит, когда определенная реакция вознаграждается в присутствии дифференцирующего сигнала. Таким образом, объектом научения оказывается не реакция, уже составляющая часть поведенческого репертуара индивида, а связь между специфическим сигналом и определенной реакцией. У авторов получается, что новое поведение – это новые комбинации «старых» реакций. Подобная позиция является весьма уязвимой в вопросе о природе новых реакций. Отметим, что Миллер и Доллард рассматривают реакции и открытые, и скрытые, причем вторые предшествуют первым, как это вообще характерно для представителей медиаторного подхода.

Придавая большое значение механизму научения путем проб и ошибок, Миллер и Доллард обращают внимание на возможность с помощью подражания ограничить пробы и ошибки, приблизиться к правильному пути через наблюдение поведения другого.

Главная функция вознаграждения, или подкрепления, согласно Миллеру и Долларду, – редукция силы драйва. Именно поэтому природа побуждения определяет природу вознаграждения. Соответственно первичные побуждения уменьшаются в силе первичными подкреплениями; вторичные, или приобретаемые, – вторичными. Одобрительный кивок, например, – это вторичное подкрепление, которое уменьшает приобретенную потребность в социальном одобрении.

Итак, в целом парадигма всех ситуаций научения, включая подражание, представляет, по Миллеру и Долларду, следующую цепочку: сигнал → внутренняя реакция → драйв → внешняя реакция → вознаграждение. Миллер и Доллард раскрывают неоднозначность термина «подражание». По их мнению, он используется в трех случаях. Во-первых, для обозначения «тождественного» поведения. Такое поведение часто лишь внешне выглядит подражанием, а в действительности может представлять одинаковые реакции на одинаковые стимулы у двух индивидов, причем каждый из них безотносительно к другому научился такому реагированию, то есть «тождественное» поведение может быть результатом подражания, а может и не быть таковым. Этот случай не рассматривается авторами обстоятельно. Второй случай – «парнозависимое» поведение. Оно часто имеет место в диадическом взаимодействии, в котором поведение одной стороны, являющейся, как правило, старше или искуснее другой, служит дискриминативным сигналом для другой – для наблюдателя (то есть наблюдатель вознаграждается за ту же реакцию, что и модель). Наконец, третий случай – копирующее поведение, которое предполагает специфическое руководство со стороны модели поведением наблюдателя. «Модель говорит и показывает наблюдателю, какие реакции и сигналы релевантны задаче, и через непрерывную коррекцию тренирует его представлять ту же реакцию, что и модель» (*Miller, Dollard, 1941, p. 137*). По сути, авторы используют одинаковые понятия для объяснения приобретения двух последних форм имитации. Однако обычно именно вторая парадигма идентифицируется с необихевиористской интерпретацией подражания.

Основной тезис Миллера и Долларда следующий: подражающее поведение имеет место, если индивид вознаграждается, когда он подражает, и не вознаграждается, когда не подражает. Авторами вполне определенно подчеркивается роль подкрепления как необходимого предшествующего условия приобретения имитирующего поведения.

В этом моменте данный подход весьма созвучен предложенной Скиннером интерпретации подражания в принципах оперантного подхода. У Скиннера поведение модели также видится наблюдателем как дискриминативный стимул для подкрепления. Поведение же модели наделяется этой дискриминативно-стимульной функцией через дифференцированное подкрепление ее различных реакций на сигналы. Наблюдатель соответственно вознаграждается за каждое приближение к реакции модели. Однако весь эмпирический материал Скиннера, в отличие от Миллера и Долларда, получен исключительно в экспериментах с животными. Его выводы о поведении человека построены преимущественно на аналогии, которая, как известно, не является методом доказательства<sup>2</sup>.

Миллер и Доллард в подтверждение своих положений приводят данные серий экспериментов, проведенных параллельно на крысах альбиносах и маленьких детях. Одна группа голодных крыс вознаграждалась, если следовала в том же направлении, что и «лидер»; другая группа вознаграждалась за следование в противоположном «лидеру» направлении. В этих условиях первая группа научилась подражать «лидеру», а вторая – не подражать ему. Сами «лидеры» поворачивали влево или вправо, поскольку в конце левого или правого поворота в лабиринте помещалась белая карточка, а заранее они были натренированы находить пищу около нее. Эксперименты показали, что происходила генерализация научения подражанию или неподражанию. В частности, животные, которые научились подражать «лидерам» – белым крысам, подражали и черным крысам без какой-либо дополнительной тренировки; животные, которые научились подражать, будучи «мотивированными» голодом, подражали и когда их «мотивировали» жаждой. Получая вознаграждение за копирование «лидера» в выполнении одной задачи, они обнаруживали тенденцию копировать его поведение в других ситуациях. Параллельные эксперименты с детьми, как пишут Миллер и Доллард, дали аналогичные результаты.

Параметры, вычлененные Миллером и Доллардом для всякой ситуации научения, в случае парнозависимого поведения приложимы, по их мнению, для описания и поведения модели, и поведения наблюдателя. Это можно увидеть из следующего примера.

Два брата играют в ожидании возвращения домой отца. Обычно отец приходит с конфетой для каждого. Старший, играя, слышит звук шагов у входа. Для него это служит сигналом возвращения отца. Реагируя на сигнал, он бежит к входу. Для младшего ребенка звуки шагов отца еще не служат отличительным сигналом и поэтому не «воодушевляют» его бежать. И часто он продолжал играть, когда старший убежал навстречу отцу. Но в данном случае младший брат побежал за старшим и каждый получил от отца по конфете. В следующих подобных случаях младший будет чаще бежать, просто увидев бегущего брата. Продолжая получать подкрепление конфетой, поведение младшего стабилизируется: он будет бежать, глядя на брата, во всех случаях, даже если место и время будут варьировать. Таким образом, он научается подражать старшему брату, но шаги отца еще не приобрели для него характера сигнала. Схематично Миллер и Доллард представляют это следующим образом:

---

<sup>2</sup> Здесь обстоятельно не рассматривается скиннеровская интерпретация подражающего поведения, поскольку, строго говоря, социально-психологическая проблематика не разрабатывалась Скиннером. Его некоторые работы, в частности, «По ту сторону свободы и достоинства», апеллирующие к социальной психологии, являются прямой экстраполяцией принципов, вычлененных в анализе поведения животных, на область социально-политической жизни. Известно, что эта позиция получила негативную оценку в зарубежной и отечественной литературе. Представление о некоторых практических приложениях подхода Скиннера можно получить, например, в книге К. Прайора «Не рычите на собаку!».

**Лидер:**

- драйв –  
    желание съесть конфету
- сигнал – звук шагов отца
- реакция – бег
- вознаграждение –  
    съедает конфету

**Подражающий:**

- драйв –  
    желание съесть конфету
- сигнал – мелькание ног лидера
- реакция – бег
- вознаграждение –  
    съедает конфету

Итак, с точки зрения Миллера и Долларда, научение имитации аналогично научению бегать. По их мнению, в модели парнозависимого поведения могут быть интерпретированы с некоторыми модификациями другие процессы социального влияния, например конформность, изменение аттитюдов.

Если Миллер и Доллард первыми в необихевиористской ориентации предприняли попытку «приближения к теории социального научения», то сейчас таких попыток существует несколько. Важно подчеркнуть, что многие из них – это различные вариации парадигмы парнозависимого поведения Миллера и Долларда. Основные направления вариаций следующие:

1. Элиминируется требование о том, чтобы наблюдатель реагировал открыто. Это случай «нереагирующего, но вознаграждаемого наблюдателя». Интерес исследователей сосредоточен здесь на оценке влияний на поведение наблюдателя таких компонентов поведения модели, как реакция – вознаграждение.

2. Элиминируется и требование о том, чтобы наблюдатель открыто реагировал, и требование о его вознаграждении. Это случай «нереагирующего, не вознаграждаемого наблюдателя». Данное направление исследований представлено в работах Бандуры, Уолтерса, Росса, Розенбаума.

3. Элиминируется, как во втором случае, реакция наблюдателя и его вознаграждение, а также эксплицитное вознаграждение поведения модели. Исследовательское внимание фокусируется на реакции модели как сигнале для наблюдателя. Такой подход характерен для А. Бандуры.

Знакомство с подходом Миллера и Долларда позволяет отметить заслугу этих авторов в постановке на экспериментальной основе проблем агрессии и подражания как важного механизма социально-психологического взаимодействия. В рамках необихевиористской ориентации они впервые обратились к исследованиям, испытуемыми в которых выступили люди. Строгая процедура практиковавшегося ими лабораторного эксперимента, с одной стороны, гарантирует строгость полученных данных, но, с другой стороны, делает уместной постановку всех тех проблем, которые подняты в современной социальной психологии вокруг лабораторного эксперимента.

Однако отмеченные моменты касаются частных сторон данного подхода. Основным же в оценке является анализ исходных методологических принципов. В отношении принципов данного подхода можно сказать, что они продемонстрировали свою узость в интерпретации изучаемых явлений. Доказательством существования такого рода несостоятельности являются, в частности, и те поиски, которые отмечают современные линии развития данного подхода. Для них характерно все большее «смягчение» фундаментальных принципов бихевиоризма, в частности отказ от сведения психической реальности лишь к наблюдаемому поведению, привлечение к анализу в той или иной форме когнитивных переменных. Такого рода эволюция бихевиоризма особенно ярко просматривается в работах Бандуры.

### 1.1.2.2. Подход А. Бандуры

Бандура называет свой подход социобихевиоральным и противопоставляет его предшествующим приложениям теории научения к вопросам просоциального и девиантного, то есть отклоняющегося от следования социальным нормам, поведения. По его мнению, эти приложения (он имеет в виду теории социального научения Миллера и Долларда, Скиннера, Роттера) страдают тем, что основываются «на ограниченном ряде принципов, установленных и поддержанных в основном исследованиями научения у животных в ситуациях с одной персоной» (*Bandura, Walters, 1965, p. 11*). Он полагает, что «для адекватного рассмотрения социальных явлений необходимо расширить и модифицировать эти принципы, ввести новые принципы, установленные и подтвержденные исследованиями приобретения и модификации человеческого поведения в диадической и групповой ситуациях» (*там же, p. 1*).

Таким образом, с самого начала Бандура выступил противником столь характерных для бихевиоризма произвольных экстраполяций данных из мира животных на социальный мир.

Кроме того, неудовлетворенность исследователя предшествующими подходами касается их неспособности решить проблему возникновения действительно новых форм поведения. По его мнению, инструментальное обусловливание и подкрепление должны рассматриваться скорее как выбор реакции среди уже имеющихся в поведенческом репертуаре индивида, нежели как ее приобретение. Это характерно, как мы видели, для позиций Миллера и Долларда: способность личности к реакции существует прежде, чем она научилась ей через подражание. У Скиннера процедура приобретения новых образцов поведения включает позитивное подкрепление тех элементов опять же наличных реакций, которые имеют сходство с окончательной формой желаемого поведения; компоненты реакции, имеющие мало подобия с этим поведением или не имеющие такового вовсе, остаются неподкрепляемыми. С этой точки зрения новые реакции никогда не возникают вдруг, они всегда являются исходом относительно длительного процесса оперантного обусловливания. Согласно теории социального научения Роттера, вероятность того, что данное поведение будет иметь место в конкретной ситуации, определяется двумя переменными – субъективным ожиданием, что соответствующее поведение будет подкреплено, и ценностью подкрепления для субъекта. Подход Роттера «предполагает существование иерархии реакций, которые имеют тенденцию происходить в различных ситуациях с варьирующими степенями вероятности; таким образом, он совершенно неадекватен для объяснения возникновения реакции, которая еще не выучена и, следовательно, имеет нулевую вероятностную ценность» (*там же, p. 2*).

По-иному Бандура трактует и роль подкрепления в научении. Он рассматривает подкрепление, скорее, как фактор, способствующий научению, а не вызывающий его. С его точки зрения, во-первых, наблюдатель может научиться новым реакциям, просто наблюдая поведение модели; во-вторых, необязательно ставить реакцию модели и реакцию наблюдателя в условия подкрепления. Многочисленные исследования, в том числе полевые, Бандуры и его коллег показали, что подкрепляющие последствия могут служить активизации поведения, приобретенного в условиях неподкрепляемого наблюдения. Подчеркивая, что подкрепление не играет доминантной роли в приобретении новых реакций, Бандура отводит ему центральную роль в усилении и поддержании (сохранении) различных поведенческих тенденций.

Образцы поведения могут приобретаться, по мнению Бандуры, через прямой личный опыт, а также через наблюдение поведения других и его последствий для них, то есть через

влияние примера. Бандура вычленяет следующие возможные направления влияния модели на наблюдателя<sup>3</sup>:

- 1) посредством наблюдения поведения модели могут приобретаться новые реакции;
- 2) через наблюдение последствий поведения модели (его вознаграждения или наказания) может усиливаться или ослабляться сдерживание поведения, которому наблюдатель ранее научен, то есть существующее у наблюдателя поведение модифицируется благодаря наблюдению модели;
- 3) наблюдение поведения другого (модели) может облегчить реализацию реакций, ранее приобретенных наблюдателем.

Вопрос о научении через наблюдение Бандура считает весьма важным, в частности в связи с тем, что «теория должна объяснить не только, как приобретаются образцы реакций, но и как регулируется и поддерживается их выражение» (*Bandura, 1973, p. 44*). С его точки зрения, «выражение ранее выученных реакций может социально регулироваться через действия влиятельных моделей» (*там же, p. 43*). Таким образом, функция научения посредством наблюдения (наблюдающего научения) в схеме Бандуры оказывается достаточно широкой.

Большое внимание Бандура уделяет парадигме научения в отсутствие открытой реакции у наблюдателя. В этом случае, по его мнению, реакция модели ведет к «внутренним» воображаемым реакциям наблюдателя, которые могут восстанавливаться, когда наблюдатель помещается в «поведенческое поле». Эти воображаемые реакции наблюдателя, символически обозначенные, служат внутренними сигналами, опосредующими внешнюю реакцию наблюдателя. Они становятся дискриминативными стимулами для открытого поведения.

Сам Бандура называет свою теорию социального научения медиаторно-стимульной ассоциативной теорией. Она исходит из того, что «человеческое функционирование основывается на трех регуляторных системах»: предшествующих стимулах, влияниях обратной связи, поступающей от реакции, когнитивных процессах. Соотношение, постулируемое между этими тремя переменными, таково, что первые две являются основными. «Когнитивные события, однако, не функционируют как автономные причины поведения. Их природа, их наличие находятся под контролем стимула и подкрепления» (*там же, p. 53*). Таким образом, обращение к когнитивным детерминантам поведения оказывается у Бандуры видимым отступлением от кредо бихевиоризма, поскольку эта нетрадиционная для данного подхода переменная всецело ставится в зависимость, под контроль традиционных переменных – стимула и подкрепления.

Характеризуя стимулы в качестве первого контролирующего фактора поведения, Бандура особое внимание уделяет таким сигналам, как поведение других. «Среди многочисленных сигналов, влияющих на поведение людей в любой данный момент, нет более эффективных, чем действия других... Действия других приобретают свойства направлять реакцию через селективное подкрепление во многом так же, как это делают физические и символические сигналы в несоциальных формах. Когда поведение других продуцирует вознаграждаемые исходы, сигналы модели становятся мощными детерминантами аналогичного поведения у наблюдателя» (*там же, p. 46*).

Вторая контролирующая система включает влияния обратной связи главным образом в форме подкрепляющих последствий поведения. «Поведение экстенсивно контролируется его последствиями. Реакции, которые порождают невознаграждаемые или наказуемые

---

<sup>3</sup> Бандура предпочитает термин «моделирование» термину «имитация», использованному Миллером. Он полагает, что имитация в представлении большинства связана лишь с точным копированием того, что делает модель, тогда как моделирование предполагает более широкий психологический эффект.

последствия, имеют тенденцию быть отброшенными, а те, которые приводят к вознаграждаемым исходам, остаются и усиливаются» (*там же*, р. 47). Бандура полагает, что человеческое поведение невозможно полностью понять без исследования регуляторного влияния подкрепления. С его точки зрения, неверно отождествлять подкрепление с «осязаемыми вознаграждениями и наказаниями». В качестве подкреплений в межличностных отношениях выступают внимание, отвержение, словесное одобрение или выговор и т. д. Именно благодаря приобретению подкрепляющих функций они регулируют межличностные взаимодействия.

Много внимания в своем анализе Бандура уделяет такому виду подкрепления, как наблюдаемое подкрепление. Поведение людей находится под влиянием не только прямо испытываемых последствий, но и многократно наблюдаемых действий других: вознаграждаемых, игнорируемых или наказуемых. Наблюдаемое подкрепление влияет на поведение во многом таким же образом, как и подкрепление собственных исходов: наблюдаемые вознаграждения в целом усиливают, а наблюдаемые наказания уменьшают в наблюдателях следование поведению модели. Кроме того, по мнению Бандуры, «наблюдаемые последствия дают также референтные стандарты, которые определяют, приобретут ли отдельные исходы позитивную или негативную ценность... Таким образом, через процессы социального сравнения наблюдение исходов реакции у других людей может решительно изменить эффективность прямых подкреплений» (*Bandura, 1973, р. 47*). В качестве важного источника подкрепления Бандура рассматривает не только внешний исход, но и реакцию самооценки. Сравнительные исследования показывают, что люди могут управлять своим поведением посредством самоподкрепления так же или лучше, чем посредством последствий, возникающих из внешних источников.

Третья система регуляции и контроля поведения в теории научения Бандуры – когнитивная. Она исходит из того, что действия не всегда предсказуемы из внешних источников влияния – предшествующих стимулов и последствий реакции. Для этого варианта теории научения характерен не отказ от признания когнитивных переменных и их влияния на поведение, а, скорее, «сдвиг фокуса от внутренних детерминант к детальному анализу внешних влияний» (*там же*, р. 41).

Когнитивную регуляцию поведения Бандура считает особенно важной в ситуации научения через наблюдение. Здесь «личность наблюдает образчик поведения или читает о нем, но не демонстрирует его открыто, пока не возникнут соответствующие обстоятельства» (*там же*, р. 52).

В данном случае моделируемые, то есть заимствуемые у модели, действия приобретаются поначалу в символической форме. Эти «внутренние модели внешнего мира», по определению Бандуры, конструируются из наблюдаемых примеров и информации, получаемой от обратной связи в ситуациях проб и ошибок, и служат для руководства более поздним открытым действием. В символической же форме проверяются и возможные альтернативные ходы действия, а затем отбрасываются или сохраняются «на основе подсчитанных последствий». Наилучшее символическое решение претворяется в реальность. Таково вкратце, по мнению Бандуры, место когнитивной регуляции поведения: она подчинена контролю стимула и подкрепления – основных переменных в его схеме.

Бандура попытался реализовать сформулированные им принципы научения, в частности, в исследовании агрессивного поведения. Этой проблеме посвящена специальная работа, которая так и называется: «Агрессия: анализ с позиции теории социального научения» (*там же*). Бандура считает, что теория фрустрации – агрессии недостаточна для объяснения агрессивного поведения. По его мнению, широкое принятие представления о фрустрации – агрессии, возможно, в большей степени следует отнести на счет его простоты, чем на счет его предсказательной силы. Несмотря на приверженность принципам научения, «тео-

ретики драйва» не сформулировали адекватной исходной позиции для анализа агрессии с точки зрения социального научения. Бандура видит сходство данного подхода с психоаналитическим, проявляющееся в их пессимистической тональности: и в том и в другом случае человек рассматривается как обремененный источником агрессивной энергии, которая требует периодического выхода.

Бандура предлагает другой подход, содержащий «более оптимистический взгляд на способность человека уменьшить уровень человеческой деструктивности» (*там же*, р. 59). Он вычленяет проблему приобретения (через научение) «поведения с деструктивным потенциалом», с одной стороны, и с другой – проблему факторов, «определяющих, будет ли личность реализовывать то, чему она научена». Схематически он противопоставляет свой подход другим подходам следующим образом:

<b>инстинктивистская теория:</b>		
агрессивный инстинкт → агрессивное поведение		
<b>драйв-теория:</b>		
фрустрация → агрессивный драйв → агрессивное поведение		
<b>теория социального научения:</b>		
Отрицательный опыт	Эмоциональное возбуждение	→ Зависимость → Достижение → Покорность
Ожидаемые последствия	Мотивация, базированная на подкреплении	→ Агрессия → Психосоматизация → Самообезболивание алкоголем и наркотиками → Конструктивное решение проблем

С точки зрения Бандуры, фрустрация – это только один и необязательно наиболее важный фактор, влияющий на агрессивное поведение. «Фрустрация наиболее вероятно должна провоцировать агрессию в людях, которые научены отвечать на отвратительное обхождение (aversive treatment) агрессивными установками и действиями...» – замечает Бандура (*Bandura, 1973, р. 58*). По его мнению, «агрессия вообще лучше объяснима на основе вознаграждающих ее последствий, чем на основе фрустрирующих условий и наказаний, которые она навлекает» (*там же*, р. 39).

Бандурой и его коллегами проведен целый ряд исследований, лабораторных и полевых, посвященных, в частности, детской и юношеской агрессивности. Например, широко известны эксперименты с демонстрацией детям фильмов, в которых были представлены разные образцы поведения взрослого (агрессивные и неагрессивные), имевшие различные последствия (вознаграждение или наказание). После просмотра фильма, демонстрировавшего определенную манеру обращения взрослого с игрушками, дети оставались одни играть с игрушками, похожими на увиденные ими в фильме. Дети, которые видели в фильме агрессивные модели, обнаруживали значительно более агрессивное поведение в данной ситуации, чем дети, не смотревшие этот фильм. Часто их поведение оказывалось просто копией

поведения взрослого (модели). Причем дети, наблюдавшие вознаграждаемую агрессивную модель, проявляли большее подражание в агрессии, чем наблюдавшие модель, наказываемую за агрессию. Интерпретируя результаты, Бандура указывает, что, хотя реакция может приобретаться простым наблюдением поведения модели, готовность реализовать эту реакцию во многом определяется тем, вознаграждалась или наказывалась модель за соответствующее поведение.

Рассмотренный подход позволяет заключить, что позиция Бандуры иллюстрирует, пожалуй, наибольшую степень «размягчения», «либерализации» принципов бихевиоризма, с которой мы в настоящее время сталкиваемся в социальной психологии. И тем не менее при всех модификациях этим автором традиционной парадигмы научения мы имеем дело именно лишь с ее модификациями, а не с отступлением от нее. Можно согласиться с оценкой Кимбла, данной им в историческом обзоре основных теорий научения со времени 1945 г. Он отмечает, что эти теории переживают период либерализации понятий, но по существу своего содержания этот процесс может быть охарактеризован как эволюционный, а не революционный (*McGuigan, Lumsden, 1973*).

И действительно, подкрепление остается по-прежнему основной детерминантой, регулятором поведения. Личность может приобретать новые формы реакций через наблюдение поведения модели и без подкрепления, однако готовность реализовать эти новые реакции в конечном счете определяется личным прошлым опытом подкреплений либо опытом подкреплений наблюдаемой модели. Ограниченности и издержки, которые характерны для бихевиоризма вообще, лишь усугубляются при обращении к социально-психологической проблематике. Само освоение собственно социально-психологической проблематики в рамках необихевиористской ориентации остается достаточно скромным. Например, групповые процессы, по существу, выпадают из поля зрения сторонников данной ориентации<sup>4</sup>. На наш взгляд, по-видимому, это не случайная особенность: исходные принципы необихевиоризма отнюдь не способствуют освоению сложных пластов групповой динамики. Основной изучаемой областью оказываются различные формы диадического взаимодействия. В рассмотренных нами подходах это, в частности, подражание. Большое место уделено подражанию как фактору усвоения агрессивного поведения. Этот план анализа, несомненно, значим, хотя проведенные исследования пока не дают однозначных результатов.

Обращают на себя внимание отдельные интересные методические находки авторов в постановке экспериментов. Однако во многих случаях эти эксперименты оказываются «экспериментами в вакууме», то есть, по существу, выведенными из социального контекста. Особенно это проявляется в эксплицитном или имплицитном игнорировании роли социальных норм в регуляции человеческого поведения. На это обстоятельство справедливо указывают, например, представители символического интеракционизма. «Все теории агрессии в рамках теории научения включают принципы относительного сдерживания или контроля такого поведения. Однако редко признается роль социальных норм в регуляции человеческого поведения. Действительно, некоторые из наиболее используемых в социальной психологии исследовательских парадигм для изучения агрессии могут не иметь экологической валидности...» (*Kane, Josep, Tedeschi, 1976, p. 663*). Таким образом, затруднено решение вопроса о переносе полученных в подобном эксперименте данных на реальную ситуацию, что, несомненно, снижает значимость добытых результатов.

### **1.1.3. Теории межличностного взаимодействия как обмена**

---

<sup>4</sup> Так, по справедливому замечанию С. Бергера и У. Ламберта, элементы бихевиоризма интегрированы во многие групповые исследования, но в целом данная область остается мало затронутой анализом с позиций подхода S – R (*Lindzey, Aronson, 1968, p. 155*).

Как уже отмечалось, бихевиористская ориентация включает гедонизм в качестве одного из методологических принципов. Доктрина психологического гедонизма, одна из старейших доктрин в психологии, на протяжении истории принимала различные формы. В частности, она нашла воплощение в известном «законе эффекта» Торндайка, в современных вариантах теории подкрепления с ее акцентом на роли «вознаграждения», «удовольствия», «редукции напряжения» и т. п. В социальной психологии, по мнению ряда исследователей, «точка зрения гедонизма обычно выражается в терминах доктрины “экономического человека”» (*Deutsch, Krauss, 1965, p. 79*). Эта доктрина рассматривает «человеческое поведение как функцию его платежа; его (человеческого поведения) сумма и вид зависят от суммы и вида вознаграждения и наказания, которые оно приносит» (*Homans, 1961, p. 13*). Указанная точка зрения лежит в основе известных работ Д. Тибо и Г. Келли, представляющих собой одну из попыток приложения бихевиоризма к анализу групповых процессов. Другой известной попыткой такого рода является теория социального обмена Д. Хоманса.

### 1.1.3.1. Подход Д. Тибо и Г. Келли

Чаще всего позиция Тибо и Келли фигурирует под названием «теория взаимодействия исходов». Сами же авторы подчеркивают, что их подход правильнее квалифицировать как точку зрения, или «frame of reference», а не как теорию. Основное внимание Тибо и Келли уделяют фактору «взаимного обмена вознаграждениями и наказаниями» в контексте интеракции (взаимодействия). Суть подхода состоит в следующем. Всякое межличностное отношение – это взаимодействие. Для анализа первоначально бралось взаимодействие в диаде. «Диадическое взаимодействие наиболее вероятно будет продолжаться и позитивно оцениваться, если участники такого взаимодействия «выгадывают» от него» (*Shaw, Costanzo, 1970, p. 69*). Эту основную посылку нужно понимать следующим образом. Во-первых, авторы объясняют социальное взаимодействие в терминах «исходов» – вознаграждений и потерь (издержек) каждого из участников взаимодействия. Исход всякого взаимодействия рассматривается как некий шаг, резюмирующий получаемые вознаграждения и понесенные потери. Во-вторых, по их мнению, интеракция будет продолжаться, повторяться, только если ее участники подкрепляются, имея позитивные исходы, то есть если вознаграждения превосходят потери. Авторы предполагают, что взаимодействующие стороны зависят друг от друга в достижении позитивных исходов. «В качестве независимых переменных выступают возможности взаимного контроля, которыми обладают члены коллектива. Считается, что контроль опосредуется способностью влиять на исходы другого (такие, как вознаграждения, платежи, подкрепления и полезности)» (*Kelley, Thibaut, 1959, p. 4*). В качестве зависимых переменных выступают продукты взаимозависимых отношений – нормы, роли, власть. Позитивные платежи в социальной интеракции могут быть материальными или же психологическими (выигрыш в статусе, власти и т. д.).

Получаемые участниками в итоге взаимодействия вознаграждения или понесенные потери детерминируются, по мнению Тибо и Келли, факторами, внутренними или внешними этому взаимодействию. Последние составляют категорию так называемых экзогенных детерминант. Они включают индивидуальные потребности и способности участников, сходство или различие в их установках, ценностях, ситуационный контекст их межличностного контакта. Как отмечают авторы, во многих случаях это факторы, коррелирующие с социометрическим выбором. В самом общем плане способных партнеров во взаимодействии отличает то обстоятельство, что они, полагают Тибо и Келли, обладают большим потенциалом для вознаграждения другого участника. В результате в отношениях с более способным партнером более вероятен общий позитивный исход.

В зарубежной социальной психологии проведено много исследований, показывающих, что индивиды, имеющие похожие установки, склонны выбирать друг друга в качестве друзей, партнеров по взаимодействию. Обычно эти данные определенным образом интерпретируются с позиций когнитивистской ориентации. С точки зрения Тибо и Келли, они могут быть интерпретированы в рамках их подхода. «Если мы допустим, что во многих сферах ценностей индивид нуждается в социальной поддержке своих мнений и установок, то соглашающийся с ним другой служит для него вознаграждением... Таким образом, два человека, имеющие аналогичные ценности, могут представлять друг для друга вознаграждения просто экспликацией своих ценностей» (*Kelley, Thibaut, 1959, p. 43*). Тибо и Келли полагают, что сходство между сторонами диады облегчит им обоим достижение позитивных исходов во взаимодействии.

К экзогенным детерминантам вознаграждений и издержек в социальных отношениях Тибо и Келли относят такую их характеристику, как дистантность. Диада на расстоянии представляет меньше возможностей участникам для позитивных исходов, поскольку для сформирования и поддержания физически дистантных отношений требуется больше усилий и, следовательно, больше издержек, чем в противоположном случае.

Еще одна рассматриваемая авторами экзогенная переменная – комплементарность, или дополнительность. Они полагают, что образование диады облегчается сторонами, которые способны вознаграждать друг друга ценой низких издержек для себя. В комплементарном отношении каждый может обеспечить то, в чем нуждается другой, но сам это обеспечить не может. В таких отношениях вознаграждения для обоих участников высоки, а издержки низкие, и, таким образом, исходы позитивны для обоих.

Другая категория детерминант вознаграждений и потерь – эндогенные факторы. Они возникают в ходе взаимодействия и как его продукт. Если экзогенные детерминанты определяют пределы достижения позитивных исходов, то эндогенные определяют, будут ли действительно эти исходы достигнуты. Эндогенные помехи или содействия реализации оптимальных возможностей в отношении издержек – вознаграждений проистекают из «комбинаций последовательностей поведения членов диады». Сочетание поведений может оказаться взаимно несовместимым, как, например, в ситуации, когда один из братьев желает заниматься в кабинете, а другой в это же время – играть на музыкальном инструменте. Подобное сочетание мешает сторонам максимизировать их вознаграждения ценой минимальных издержек. Облегчит максимизацию лишь изменение одной из сторон своего поведения. Тибо и Келли полагают, что несовместимые, соперничающие тенденции увеличивают оптимальные издержки в форме раздражения, смущения, тревоги или необходимости приложить большие усилия для соответствующих реакций. Они формулируют следующую гипотезу: издержки, вызываемые интерференцией, пропорциональны конфликту, порождаемому несовместимой ситуацией.

Важным моментом в подходе Тибо и Келли являются вводимые ими понятия «уровень сравнения» и «уровень сравнения альтернатив». Согласно авторам, ценность, которую личность приписывает исходу взаимодействия, не может быть определена на основании ее абсолютной величины. Она определяется на основе сравнения с двумя вышеназванными стандартами. Уровень сравнения индивида – это средняя величина позитивных исходов, которые он имел в своих предшествующих отношениях с другими. То есть, оценивая ценность исхода для себя, личность ориентируется на этот средний уровень. Исход благоприятен, если он выше среднего уровня, и чем выше, тем благоприятнее. Данное понятие используется как некая естественная точка отсчета на шкале удовлетворения. Посредством этой мерки индивид оценивает привлекательность межличностного отношения для себя. Уровень сравнения может варьировать в зависимости от личности и ситуации. Во многом он определяется тем, как воспринимает индивид собственные возможности в достижении благоприятных исхо-

дов. Чем к более высоким исходам привык индивид, тем более высоким будет его уровень сравнения в последующих отношениях. Иногда, правда, обстоятельства могут изменить эту тенденцию.

Второй стандарт, на основе которого личность оценивает свои исходы, – уровень сравнения альтернатив. Посредством этого критерия индивид решает, будет ли он оставаться в данном социальном отношении или выйдет из него. Предполагается, что личность не останется, например, на удовлетворяющей ее работе, если она имеет возможность получить еще более привлекательную работу, и что она не покинет даже вызывающее неудовлетворение положение, если единственная имеющаяся альтернатива еще хуже. Таким образом, данный стандарт представляет собой наилучший исход, который личность может получить в свете наилучшей возможной для него альтернативы. Как видим из вышеизложенного, идея авторов весьма проста: при альтернативе личность всегда стремится сделать выбор в пользу более благоприятного для себя решения. Так, можно отметить, что Тибо и Келли в трактовке понятия исходов подчеркивают относительность их оценки участниками. Интересно, что этот момент смыкает авторов с представителями гештальтпсихологии, для которых характерен акцент на относительности восприятия.

Основным техническим приемом, используемым Тибо и Келли в анализе, является матрица исходов. Представление социального взаимодействия в форме матрицы заимствовано социальной психологией из теории игр – сравнительно молодой области математического знания. Оно показало свою эффективность в качестве полезного средства для описания различных типов социальной взаимозависимости в абстрактной форме и как средство, «стимулирующее исследование». Матрица исходов составляется таким образом, что в таблицу заносится весь возможный репертуар поведения каждого участника взаимодействия. Например, по горизонтали размещается поведенческий репертуар участника  $B$ , по вертикали – то же самое для участника  $A$  (рис. 1).

В клетках матрицы представлены все соответствующие издержки и вознаграждения, релевантные для данного взаимодействия. Читается матрица таким образом: если участник  $A$  избирает во взаимодействии линию поведения  $A_1$ , а участник  $B$  –  $B_1$ , то  $A$  получает, например, шесть единиц позитивного исхода, а  $B$  – две единицы, то есть в данном случае имеются позитивные исходы у обеих сторон.

		$A$	
		$A_1$	$A_2$
$B$	$B_1$	6 2	1 0
	$B_2$	1 4	2 5

Рис. 1. Матрица исходов

Тибо и Келли делают следующие допущения относительно природы матрицы:

- 1) в ее клетках содержатся все возможности вознаграждений и издержек в данном взаимодействии;
- 2) в матрице представлены все возможные линии поведения участников;
- 3) ценности издержек и вознаграждений исхода варьируют с течением времени благодаря воздействию многих факторов (например, насыщение, утомление и т. д.);
- 4) матрица не известна участникам до взаимодействия. По мере прогресса взаимодействия они непрерывно делают открытия относительно возможных исходов и поведенческого репертуара своего партнера.

Особое значение приобретает последний, четвертый, пункт. Тибо и Келли утверждают, что в момент вступления в социальное взаимодействие стороны сталкиваются с большой степенью неопределенности в отношении исходов, которые могут быть достигнуты. Личность может иметь недостаточно знаний, чтобы ожидать что-то определенное, либо она может иметь ошибочные представления. Поскольку до самого факта взаимодействия трудно вынести окончательные суждения, постольку в самом начале формирования отношения есть период проб, сравнения (*sampling*), когда участники пытаются реально оценить потенциально возможные в таком отношении исходы. Восприятие исходов на ранней стадии взаимодействия помогает определить, продолжать отношение или выйти из него.

Оцениваются исходы первичного контакта по двум рассмотренным выше критериям (уровень сравнения и уровень сравнения альтернатив). Индивиды будут формировать и поддерживать те отношения, которые обещают дать наилучший из возможных исходов. Кроме того, для участников важно предвидеть, останутся ли выявленные позитивные исходы стабильными со временем. Подобное исследование матрицы возможных исходов оказывается весьма важным, когда в стадию формирования вступают долговременные отношения типа супружества.

Среди многочисленных аспектов социального взаимодействия, к которым считается приложимым этот подход, особое внимание уделяется отношениям власти, взаимозависимости и межличностной аккомодации (приспособлению). По мнению Тибо и Келли, матрица исходов оказывает большую помощь в оценке образцов взаимозависимости членов диады, а также в оценке процессов, посредством которых участники влияют друг на друга и друг друга контролируют. Возможность власти одного участника над другим, на которую указывает матрица, состоит в способности контролировать исходы другого, то есть его вознаграждения – издержки. Тибо и Келли определяют власть в диаде как функцию способности одного участника влиять на качество исходов, достигаемых другим. Критерий «уровень сравнения альтернатив» оказывается очень важным показателем стабильности власти и отношений зависимости в диаде. «Если средние исходы данного отношения ниже средних исходов, имеющихся в наилучшем альтернативном отношении, основы власти и зависимости в таком диадическом отношении будут слабы, и со временем эта диада распадется» (*Kelley, Thibaut, 1959, p. 101*).

Тибо и Келли выделяют два типа контроля, который одна личность может иметь по отношению к исходам другой, – фатальный и поведенческий. Суть фатального контроля состоит в том, что один участник полностью определяет исход для другого независимо от того, что предпримет этот другой. Ситуация фатального контроля иллюстрируется следующими двумя матрицами (рис. 2):

	$A_1$	$A_2$
$B_1$	+5 +5	+5 +1
$B_2$	+5 +5	+5 +1

1

	$A_1$	$A_2$
$B_1$	+5 +5	+5 +1
$B_2$	+1 +5	+1 +1

2

Рис. 2. Фатальный контроль

Первая матрица (рис. 2 (1)) иллюстрирует факт фатального контроля  $A$  над  $B$  (обратное неверно). В этом случае для участника  $B$  все зависит от того, какую линию поведения выберет  $A$ . Если он выберет  $A_1$  то, что бы ни делал  $B$  (выбрал  $B_1$  или  $B_2$ ), все равно его выигрыш будет +5. Если же  $A$  выбирает  $A_2$ , то, что бы ни делал  $B_1$ , его выигрыш будет +1. Таким образом,  $B$  не имеет контроля над уровнем исхода, получаемого им, в этом отношении он полностью зависит от  $A$ , то есть, согласно Тибо и Келли, это означает, что  $A$  обладает властью над  $B$ .

Вторая матрица (рис. 2 (2)) иллюстрирует случай взаимного фатального контроля.  $A$  фатально контролирует  $B$  (мы уже разъяснили эту ситуацию); справедливо и обратное:  $B$  фатально контролирует  $A$ . Если  $A$  выбирает  $A_1$  то  $B$  всегда получает максимальный выигрыш независимо от того, что он делает сам; если  $B$  выбирает  $B_1$ , то  $A$  всегда имеет максимальный выигрыш независимо от того, что он делает.

Тибо и Келли полагают, что в ситуации, когда личность не имеет прямого контроля над собственным исходом, она может воспользоваться своей способностью влиять на исход другого и таким образом повлиять на свой исход косвенно. Они предполагают, что в самом общем плане для каждого участника в данном типе взаимодействия стратегия, которая наиболее вероятно ведет к стабильному взаимному вознаграждению, состоит в том, чтобы изменить свое поведение после получения наказания (издержек) и сохранять то же самое поведение, если достигнуто вознаграждение. В частности, в рассмотренной второй матрице, если оба участника придерживаются такой стратегии и если  $A$  выберет  $A_2$  и  $B$  выберет  $B_1$ ,  $B$  будет неудовлетворен своим исходом и вынужден в следующий раз изменить свой выбор на  $B_2$ , в то время как  $A$  продолжит выбирать  $A_2$ . Сочетание  $A_2B_2$  приведет обоих участников к наименее предпочитаемым исходам. Это обстоятельство заставит каждого в следующем туре изменить свой выбор, и тогда комбинация  $A_1B_1$  даст исход, предпочитаемый обоими, что приведет обоих к сохранению выборов в следующем туре; это, в свою очередь, приведет к повторению и т. д., поскольку участники оказываются в устойчивой взаимовыгодной ситуации.

Здесь уместно отметить, что в американской социальной психологии уделяется много внимания экспериментальному изучению так называемой минимальной социальной ситуации, которая понимается именно как случай взаимного фатального контроля. Каждый участ-

ник диады имеет альтернативу: дать другому вознаграждение или наказать его. Принимаемое исследователями допущение таково: эффект вознаграждения должен вести субъекта к повторению успешной реакции, в противном же случае – к ее изменению.

Поведенческий контроль одного участника диады над другим имеет место в том случае, когда каждый из них не может полностью определить исход для другого, но имеет средства (в виде своих стратегий) влиять на эти исходы. Согласно Тибо и Келли, в ситуации поведенческого контроля исходы участника не изменяются как функция его поведения или поведения другого. Здесь для определения исхода каждого необходимо знать решения (выборы) обоих членов диады. Две приводимые ниже матрицы иллюстрируют ситуации взаимного поведенческого контроля.

	$A_1$	$A_2$
$B_1$	+4 +2	-1 -1
$B_2$	-1 -1	+2 +4
	$I$	

	$A_1$	$A_2$
$B_1$	+1 +1	+2 -2
$B_2$	-2 +2	-1 -1
	$2$	

Рис. 3. Взаимный поведенческий контроль

В первой матрице (рис. 3 (1)), если  $A$  выберет  $A_1$ , то он тем самым весьма повлияет на исход для  $B$  — для него уже исключена возможность исхода +4, он может иметь либо +2, либо -1. В этом и состоит поведенческий контроль, а лучше сказать, влияние  $A$  на  $B$ . Аналогично и  $B$  может влиять на исходы для  $A$ : если  $B$  выбирает  $B_2$ , то для  $A$  исключается исход +4 и он может получить либо +2, либо -1. Чтобы более конкретно представить себе данную ситуацию, обычно приведенная матрица получает следующую условную содержательную интерпретацию. Муж ( $A$ ) и жена ( $B$ ) хотели бы вместе провести вечер, причем муж предпочитает, чтобы они вместе пошли в кино ( $A_1, B_1$ ) а жена – чтобы они вместе пошли на концерт ( $A_2, B_2$ ). Пойти порознь для них хуже, чем идти на нежелаемое, но вдвоем. Если оба отправляются в кино, то для  $A$  это хорошо (+4): он любит кино, да к тому же они идут вместе. Для  $B$  это сулит меньший исход (+2): она не любит кино, но все-таки они идут туда вдвоем. Если  $A$  идет в кино, а  $B$  — на концерт, это испортит настроение обоим ( $A = -1, B = -1$ ) — они не выносят разлуки. Если оба посещают концерт, это благоприятствует  $B$  (+4): она любит концерты, к тому же они будут вдвоем. Для  $A$  этот вариант несколько хуже (+2): ему не нравятся концерты, разве что они будут здесь оба. Если  $A$  — на концерте, а  $B$  — в кино, то они опять оказываются порознь, и это для них плохо ( $A = -1, B = -1$ ).

Ясно, что в ситуации поведенческого контроля стратегии не приведут к стабильной взаимной выгоде до тех пор, пока один или оба участника не согласятся на исходы, меньшие, чем наиболее желательные. Рассмотренная матрица относится к категории ситуаций торга.

Здесь, как и в большинстве случаев торга, положение участников будет лучше, если они придут к согласию. Однако проблема как раз состоит в достижении соглашения. В нашем конкретном примере – это решение вопроса о том, куда все-таки пойти вместе: муж ( $A$ ) предпочитает, чтобы оба выбрали пойти в кино, а жена ( $B$ ) будет предпочитать, чтобы они оба пошли на концерт.

Ситуация, представленная второй матрицей (рис. 3 (2)), в литературе по теории игр получила условное название «дилемма узника» («prisoner's dilemma»). В содержательном плане ее иллюстрируют следующим образом.

Двух заключенных подозревают в совместном преступлении. Они помещены в отдельные камеры. Каждый из них имеет выбор – признаться или не признаться в совершенном преступлении. Узникам известно, что, если оба не признаются, их обоих освободят ( $A = +1$ ,  $B = +1$ ); если оба признаются, оба получают одинаковое незначительное наказание ( $A = -1$ ,  $B = -1$ ); если один признается, в то время как другой – нет, признавшийся будет не только освобожден, но и вознагражден, а непризнавшийся получит суровое наказание (если  $A$  не признается, а  $B$  признается, то  $A$  сурово накажут ( $A = -2$ ),  $B$  же получит не только свободу, но и вознаграждение ( $B = +2$ ); если  $A$  признается, а  $B$  нет, то  $B$  будет серьезно наказан ( $B = -2$ ) и  $A$  отпущен с наградой ( $A = +2$ )).

Анализ матрицы показывает, что, выбирая признание, каждый участник может получить самое большое, на что он может рассчитывать в данной ситуации (+2), – понести наименьшую потерю из возможных (-2). Однако если каждый участник выберет признание, оба окажутся в проигрыше ( $A = -1$ ,  $B = -1$ ).

Совершенно определено, что в ситуации «дилемма узника» выбор участников зависит от того, насколько каждый из них уверен в мотивах другого, и от того, в какой мере каждый уверен, что другой ему доверяет.

«Дилемма узника», как и первая рассмотренная нами ситуация, служит примером взаимного поведенческого контроля членов диады. Но она далеко не только этим интересна. Экспериментально-лабораторное проигрывание ситуации «дилемма узника» стало темой целой ветви исследований в зарубежной социальной психологии. В этом русле работает достаточно много авторов. В частности, М. Дойч, А. Рапопорт использовали данную схему, изучая различные аспекты взаимодействия. Обычно участников знакомят с матрицей, прежде чем их просят сделать выборы. Затем от них требуется сделать выборы одновременно: в одних случаях – не вступая в коммуникацию друг с другом (классический вариант), в других случаях изучается именно воздействие коммуникации на поведение. Игра может проигрываться многократно, и после каждого тура игрокам сообщаются исходы обоих. Иногда в роли игрока выступает не один человек, а команда с лидером. В исследованиях варьировали пол, возраст, интеллектуальный уровень участников и др. – все это с целью эмпирического поиска психологических факторов, влияющих на выбор стратегий участниками данного конфликтного взаимодействия. За последние тридцать лет в этой области накоплен богатый эмпирический материал, представляющий несомненный интерес.

Что касается подхода Тибо и Келли к взаимодействию, то он содержит еще целый ряд аспектов, выходящих за пределы освещенных здесь принципов. Однако для общей оценки их ориентации необходимо прежде всего сделать акцент на исходных предпосылках этой позиции. Такая оценка может быть проведена, конечно, как бы изнутри данного подхода, то есть не подвергая сомнению сам исходный принцип интерпретации межличностного взаимодействия авторами. Можно оценить, насколько последовательно он проведен, есть ли противоречия в его реализации и если есть, то какие, и т. д. Именно такой характер носит анализ позиции Тибо и Келли со стороны их американских коллег. Однако такого рода замечания, на наш взгляд, должны следовать после оценки правомерности самого принципа

вознаграждения – издержек как основы трактовки всей сферы межличностных отношений. Именно этот принципиальный момент заслуживает анализа в первую очередь.

На наш взгляд, в качестве важнейшего упрека в адрес представленной позиции можно выдвинуть то, что авторы пытаются анализировать межличностный контакт как протекающий в вакууме, никак не связывая его с окружающим социальным контекстом. Имплицитно подразумевается, что сформулированный ими принцип построения межличностных отношений является универсальным, вневременным. Однако в действительности авторам не удается элиминировать из своей теории реальный социальный контекст: легко видеть, что теория Тибо и Келли является достаточно адекватной моделью многих аспектов диадического взаимодействия в условиях рыночных отношений, где принцип выгоды пронизывает все уровни контакта, в том числе социально-психологические отношения. В силу указанного обстоятельства эта теория не может, вероятно, претендовать на всеобщность.

Вряд ли правомерно подвергать сомнению идею Тибо и Келли о том, что социальное взаимодействие включает, предполагает взаимозависимость участников. Все дело в том, какой характер принимает взаимная зависимость. А это ближайшим образом определяется содержательными характеристиками социальной системы, в рамках которой протекает межличностное взаимодействие. Конечно, невозможно элиминировать вовсе из межличностных отношений соображения выгоды, полезности. Речь идет не об этом. Вопрос состоит в том, делает ли общий социальный контекст этот принцип основополагающим регулятором сферы межличностных отношений, определяющим всю «социальную психологию групп», или ему отводится иное, например, гораздо более скромное, место. В рассмотренной теории авторы отражают, концептуализируют вполне определенную социальную, в том числе социально-психологическую, реальность, однако воспринимают ее по существу как единственно возможную и универсальную. С этим связана неправомерная, на наш взгляд, универсализация вычлененного ими такого регулятора межличностных отношений, как принцип вознаграждения – издержек.

Что же касается оценки характера реализации авторами исходного принципа, то, несомненно, им удалось построить достаточно разветвленную систему представлений о природе межличностных отношений. Зарубежные авторы справедливо отмечают, что подход Тибо и Келли «содержит много пронизательных суждений о процессах и детерминантах социального взаимодействия...» (*Deutsch, Krauss, 1965, p. 123*).

Еще один момент, обычно отмечаемый в качестве упрека позиции Тибо и Келли, в определенной степени обусловлен обращением авторов к теоретико-игровым представлениям. Дело в том, что «их теоретический анализ социального взаимодействия трактует его так, как если бы это было взаимодействие между личностями, которые преследуют свои интересы механистично, без всякой психологической реакции на осведомленность относительно того, что они думают друг о друге и как пытаются предсказать поведение друг друга. Их анализ часто обнаруживает допущение, что не делается различий между личностями и вещами, которые не могут сознавать самое себя и факт взаимодействия. Как следствие этого, их книга в большой степени игнорирует роль коммуникации в социальном взаимодействии, как если бы возможность обсудить проблемы не имела значения для социального поведения» (*там же, p. 123–124*).

Весь приведенный перечень допущений, вызывающих неудовлетворение психолога, отчасти связан с использованием языка матриц в анализе авторов. Этот заимствованный из математической теории игр способ описания взаимодействия действительно предполагает участников, которые разумны, то есть стремятся к максимальному выигрышу. Причем теория игр имеет в виду, что стороны разумны в равной мере. Предполагается, что ситуации, в которых принцип максимизации выигрышей нарушается, теория не рассматривает. Кроме того, из анализа, по сути, опускаются действия игроков в рефлексивном плане. Таким обра-

зом, допущения теории игр минимизируют психологические характеристики участников. Поэтому, не отрицая полезности, необходимости использования теоретико-игровых методов в психологическом исследовании, многие психологи подчеркивают, что математические методы не могут заменить психологический анализ или подвергнуть сомнению его решающую роль в исследовании.

Можно указать также на большую трудность использования языка матриц для описания ситуации реального взаимодействия. Сложным делом оказывается и дать исчерпывающий перечень линий поведения участников (их стратегий), и численно представить исходы взаимодействия (выигрыши, платежи участников). В лабораторных экспериментах эти вопросы решаются сравнительно просто. В частности, исходы обычно выражаются в очках или деньгах. Но в этом случае во весь рост встанет проблема отношения добытых в эксперименте сведений к реальным ситуациям.

В целом зарубежные авторы отмечают, что теория Тибо и Келли не получила «тотального подтверждения», и квалифицируют эмпирические исследования, проведенные в рамках данного подхода, как «умеренно поддерживающие» (*Shaw, Costanzo, 1970, p. 103*). Особенно много исследований в русле гипотез Тибо и Келли посвящено изучению ситуаций торга, что не случайно, ибо предлагаемый авторами исходный принцип как аналитическое средство наиболее адекватен именно данному классу ситуаций. У них же обнаруживается неоправданная тенденция построить всю социальную психологию на этой основе.

### 1.1.3.2. Подход Дж. Хоманса

Весьма близкой к позиции Тибо и Келли является теория «элементарного социального поведения» американского исследователя Хоманса (*Homans, 1961*). Если Тибо и Келли формально не связывают себя с бихевиористской ориентацией, то Хоманс в поисках объяснительных принципов прямо апеллирует к скиннеровской парадигме научения как основному источнику.

В центре внимания Хоманса – взаимный обмен вознаграждениями (позитивными подкреплениями) и издержками (негативными подкреплениями), который имеет место в диадическом контакте лицом к лицу. По его мнению, прямой и непосредственный обмен между участниками взаимодействия вознаграждениями и наказаниями составляет существо «элементарного социального поведения». Вслед за «поведенческой психологией» и «элементарной экономикой» он представляет человеческое поведение как «функцию его платежей».

Хоманс дедуцирует положения, релевантные анализу процесса социального обмена, из принципов, сформулированных бихевиористами на основе изучения оперантного поведения животных. В наборе категорий Хоманса основными оказываются следующие: «деятельность» («activity»), «сентимент» («sentiment»), «интеракция». Первый термин выступает равнозначным скиннеровскому термину «оперант». Сентименты составляют особый класс деятельностей, они «являются знаками аттитюдов и чувств, которые человек имеет по отношению к другому человеку или к другим людям» (*Homans, 1961, p. 33*). Таковы, например, кивок, поцелуй, рукопожатие. Таким образом, сентименты не являются внутренним состоянием индивида, это виды открытого поведения. Подобно всякому поведению, сентиментами можно обмениваться, и в этом процессе обмена они подкрепляют, позитивно или негативно, поведение партнера по взаимодействию. Интеракция, по мнению Хоманса, состоит как раз в обмене оперантами (в его терминологии – деятельностями) и сентиментами, представляющими особый класс деятельностей.

Хоманс формулирует пять положений, способных, как он полагает, объяснить эмпирические данные социальной психологии. Первые четыре положения являются по сути переформулировкой скиннеровского представления о взаимосвязанном влиянии на поведение

лишения или насыщения, а также частоты и качества подкрепления. Например, положение второе гласит: «Чем более часто в пределах данного временного периода деятельность человека вознаграждает деятельность другого, тем более часто этот другой будет инициировать деятельность» (*там же*, р. 54). Из предпосылки о том, что человек будет включаться в деятельность тем больше, чем более он вознаграждается за нее, Хоманс извлекает ряд суждений о социальном взаимодействии. Например, чем чаще один человек благодарит другого за помощь, тем пропорционально чаще этот другой будет оказывать помощь первому.

В основу последнего, пятого, положения Хоманс кладет так называемое правило «распределенной справедливости» («*distributive justice*»), согласно которому каждый участник социального отношения, то есть отношения обмена, по Хомансу, ожидает пропорциональности между получаемым выигрышем и понесенными издержками, иначе говоря, ожидает справедливого обмена издержек и вознаграждения. Возможные последствия нарушений данного правила как раз и представлены Хомансом в положении пятом: чем с большим ущербом для личности нарушается указанное правило, тем с большей вероятностью она «должна обнаруживать эмоциональное поведение, которое мы называем гневом» (*там же*, р. 75). С другой стороны, получение вознаграждения, непропорционального вкладу, приводит к возникновению у участника взаимодействия чувства вины. С точки зрения Хоманса, оценка сторонами меры возврата своего вклада основывается на прошлом опыте социального обмена. Именно прошлый опыт формирует ожидания своеобразной «нормы обмена». Представление Хоманса об индивидуально дифференцированных на основе прошлого опыта ожиданиях справедливого вознаграждения весьма похоже на понятие «уровень сравнения» у Тибо и Келли. Может оказаться, что одного опыт приучил к малым вознаграждениям за большие вклады, а другого – наоборот. Когда во взаимодействие вступают носители конфликтующих, а не взаимно дополняющих друг друга норм справедливого обмена, выдвинутое Хомансом правило не в состоянии определять ход взаимодействия. В этой ситуации наиболее вероятно прекращение взаимодействия.

Таково вкратце существо теории социального обмена Хоманса. Как справедливо отмечают Шоу и Костанцо, этот социально-психологический подход, как, впрочем, и подход Тибо и Келли, основывается на модифицированном законе эффекта Торндайка. Взаимодействие продолжается только в случае удовлетворяющих стороны исходов, в противном случае оно прерывается. Различие между удовлетворяющими и неудовлетворяющими ситуациями проводится в чисто экономическом смысле: первые обеспечивают участнику выгоду, вторые приводят к потерям.

Можно выделить два подхода к оценке изложенной теоретической концепции. В комментариях американских авторов обычно отмечается ее логическая стройность, интересная попытка реинтерпретировать на ее основе существующие исследования по конформности, власти, социальному влиянию и т. д. В то же время подчеркивается ряд внутренних трудностей этой теории, обусловивших, в частности, достаточно скромную практику эмпирических исследований в ее русле. В первую очередь это относится к неудовлетворительному концептуальному и операциональному определению некоторых базовых понятий. В отсутствие строгих определений многие из используемых Хомансом понятий оказываются, скорее, метафорами, а не научными терминами. Отмечается также известная непоследовательность теории в реализации принципов скиннеровской психологии. Хоманс заимствует эти принципы выборочно, игнорируя, например, такой важнейший момент скиннеровского подхода, как влияния различных схем подкрепления. Указанные нестрогость и неполнота теории Хоманса, по мнению Дойча и Краусса, характерны ей не в большей мере, чем другим теориям американской социальной психологии, ни одна из которых не является теорией «в смысле теорий в физических науках». Легко заметить, что приведенные оценки подхода

Хоманса следуют как бы изнутри данного подхода, не подвергая сомнению сам принцип интерпретации социального взаимодействия.

Другое направление критики пытается оценить сам этот подход. Во-первых, он рассматривается как современный образец психологического редукционизма в социальной психологии и социологии (*Tajfel, Israel, 1972*). Хоманс считает необходимым в объяснении феноменов социального взаимодействия апеллировать к постулатам психологии, игнорируя социальные предпосылки.

Принципы, объясняющие «элементарное социальное поведение», Хоманс дедуцирует из скиннеровской психологии. В результате «социальное» поведение строится в соответствии с той же матрицей выигрышей и потерь, как и «несоциальное» поведение; в этой матрице другие люди служат в качестве средства, с помощью которого получают эти выигрыши или предотвращаются потери. Именно в этом смысле они являются «стимулами», которые оказываются «социальными».

Попытки Хоманса дать интерпретацию социальных феноменов с позиций «поведенческих предпосылок» прямо приводят к искажению этих феноменов. Так случилось, например, с положением о «распределенной справедливости», которое он рассматривает как психологический закон. Формулирует его Хоманс на основе аналогии, по существу приравнивая гнев человека к реакции голубя на ситуацию, когда психолог, регулярно подкреплявший его при определенных условиях, внезапно прекращает подачу пищевого подкрепления в этих же условиях.

Исходя из подобной редукционистской модели, невозможно решить задачи объяснения и предсказания, которые ставит перед собой всякая теория, – в этом суть второго возражения против исходного принципа Хоманса. Объяснения оказываются тавтологичными или ложными. «Отправляясь от них, мы не можем ни понять, ни предсказать поведение кого-либо, кто не исполняет наши ожидания или не разделяет наши оценки, основанные на нашем общем опыте универсальной матрицы вознаграждений – наказаний; более того, маловероятно, что мы сможем понять или предсказать те аспекты собственного поведения, которые внезапно, по причинам, недоступным прямо нашему опыту, принимают новый поворот, ведущий к неожиданным “вознаграждениям” или “наказаниям”» (*Craig, Clarizio, 1975, p. 113*).

Наконец, третье возражение можно адресовать тенденции Хоманса рассматривать свою теорию как некую абстрактную, универсальную модель социального взаимодействия. Он убежден, что ориентация на поиск выгоды является атрибутом индивида, «который обнаруживается во всех обстоятельствах, то есть независимо от общества» (*Tajfel, Israel, 1972, p. 268*). В действительности, однако, претензию на построение абстрактной модели отношений обмена следует признать несостоявшейся. Обмен кажется свободным, «лишь поскольку он абстрагируется от существующих социальных условий и отношений, которые в реальности детерминируют принимаемую обменом форму» (*Lindzey, Aronson, 1968, p. 288*). Теория Хоманса имеет своим источником вполне определенный социальный контекст – условия капиталистического общества. Существование теории во многом обусловлено тем обстоятельством, что она основана на аналогии. Как отмечают Дойч и Краусс, в качестве аналога диадического взаимодействия берется рыночная торговая сделка (*Deutsch, Krauss, 1965, p. 116*). Образ рынка достаточно адекватно передает характер отношений в современном обществе. В этом смысле теория Хоманса схватывает отдельные аспекты диадического взаимодействия по типу рыночного обмена. «Обмениваемая деятельность рассматривается главным образом с точки зрения ее полезности другим, – пишет Я. Яноушек, – тогда как ход этой деятельности и ее структура считаются менее важными» (*Tajfel, Israel, 1972, p. 288*). Далее Яноушек отмечает характерное для данного подхода малое внимание процессам принятия аттитудов и ролей партнера, а также процессу самовыражения.

Эти аргументы весьма напоминают критические замечания, высказываемые в адрес рассмотренной выше теории Тибо и Келли, что лишний раз свидетельствует о родственности теорий. К ним обеим в равной мере можно отнести и положения из комментария С. Московичи. Он оценивает подход Тибо и Келли как «попытку конструировать теорию коллективных процессов на основе индивидуалистической теории» (*там же*, р. 26). Кроме того, он указывает на исключение данным подходом важнейшего для области групповой динамики вопроса о том, каким образом «группа является продуктом собственной деятельности. Группы не просто адаптируются к своему окружению; некоторым образом они создают это окружение» (*там же*, р. 26–27). С точки зрения Московичи, рассматриваемый подход в изучении групповой динамики «парадоксально не обнаруживает интереса к генезису групп», к человеческой творческой деятельности, проявляющейся, в частности, в том, что группы «создают себя». Использование же принципов функционирования рынка в качестве основы общей социально-психологической теории, по мнению Московичи, неоправданно, поскольку «рынок – это специальный социальный институт, характерный для определенного исторического периода» (*там же*, р. 26).

Все приведенные критические аргументы являются, на наш взгляд, весьма уместными в отношении рассмотренных теорий. К ним можно добавить следующее. В обоих случаях авторы, как правило, не учитывают такой характеристики исследуемой диады, как состоит ли она из случайных людей, то есть является диффузным образованием, или участники диады имеют определенный опыт взаимодействия, общения между собой в ходе совместной деятельности. Неучет подобного аспекта в анализе социального взаимодействия является серьезным упущением. Для авторов характерно также отвлечение в анализе от содержания той деятельности, которой обмениваются взаимодействующие стороны. Подобная ориентация на изучение преимущественно абстрактных форм и механизмов взаимодействия весьма обедняет социально-психологический анализ.

\* \* \*

Кроме рассмотренных теорий, более или менее систематически реализующих принципы необихевиористской ориентации, следует упомянуть случаи вкрапления отдельных положений необихевиоризма в различные исследования, выполненные в целом с иных теоретических позиций. Как уже отмечалось, подобная практика является достаточно типичной для современной зарубежной социальной психологии. С подобным переплетением позиций мы сталкиваемся, например, в исследовании феномена аттракции. В частности, Т. Ньюком, работы которого в основном могут быть отнесены к когнитивистской ориентации, в подходе к вопросам аттракции явно апеллирует к необихевиористскому принципу подкрепления, предполагая, что аттракция между индивидами – это функция степени, в которой во взаимодействии представлены взаимные вознаграждения. Можно упомянуть область социально-психологического тренинга, базирующегося в основном на принципах научения, как они представлены в современной бихевиористской ориентации. В частности, Т. Сарбин включает вариант теории подкрепления в свой общий подход к ролевому поведению и ролевому научению. Весьма освоенной областью для необихевиористской ориентации является проблематика социальной установки (аттитюда). Здесь обращает на себя внимание большой объем экспериментальных исследований, представленных прежде всего в трудах авторов Йельской школы. Правда, относительно меры влияния необихевиоризма на эти работы высказываются различные суждения. Дело в том, что в данном случае мы сталкиваемся, с одной стороны, с достаточно четкой формулировкой исходных принципов исследования – и для них как раз характерен бихевиористский крен. С другой стороны, в ряде случаев эксперименты выводят авторов за рамки исходных теоретических положений. Обнаруживается,

что они используют и более феноменологически ориентированные понятия теории личности и групповой динамики. Таким образом, это еще одна иллюстрация характерного для современной американской социальной психологии совмещения различных теоретических позиций в подходе к отдельным проблемам. Завершая рассмотрение необихевиористской ориентации в целом, можно сказать, что основные исследовательские успехи в рамках данной ориентации связаны с изучением аспектов адаптивного поведения.

Эксплицитным либо имплицитным лейтмотивом всех исследований оказывается идея о том, что основной задачей всякого организма, включая человека, является его пассивная адаптация к существующим условиям. Что же касается преобразующей человеческой деятельности, то данная сфера – в силу природы исходных предпосылок – из анализа исключена. Ж. Пиаже и Б. Инелдер пишут по этому поводу следующее: «Сооружение электронной машины или спутника обогащает не только наше знание о действительности, но и саму действительность, в которой еще не было таких объектов. Эта творческая природа действия существенна. Бихевиористы изучают поведение, таким образом, действия, но слишком часто забывают “активную” и преобразующую характеристику действия» (*Koester, Smythies, 1969, p. 128*). Взаимодействие человека с окружением приводит к изменению этого его окружения, которое поэтому не может рассматриваться в виде некоторой константы.

В плане межличностного взаимодействия в данной ориентации исходным по существу оказывается представление о детерминации социально-психологических феноменов в диаде характеристиками индивида. Подобного рода «методологический индивидуализм» ведет к редуccionистским представлениям, которые препятствуют широкому освоению проблематики групп в необихевиористской ориентации.

В целом же следует отметить большую динамичность необихевиористской ориентации, проявляющуюся и в активной модификации изначальных исходных предпосылок (казалось бы, парадоксальном срастании с когнитивными тенденциями), и в особенности в освоении большого поля прикладных разработок. Например, известны многочисленные успешные программы массового оздоровления американского населения, выполненные в русле подхода Бандуры.

Наряду с психоанализом бихевиоризм – это то, с чего начиналось становление психологии как науки. Все дальнейшие направления ее развития всегда так или иначе соотносились с ним, и в этом отношении было много критического пафоса. На наш взгляд, богатство психологической реальности составляют и ее глубинные пласты, и их поверхностные, внешние проявления. Соответственно и богатство психологической науки складывается из разнонаправленных осмыслений этой многообразной, многоуровневой реальности.

## 1.2. Психоаналитическая ориентация<sup>5</sup>

### 1.2.1. Особенности ориентации

Диалог сциентизма и гуманизма, характерный для современной социальной психологии, четко может быть прослежен, когда мы приступаем к характеристике психоаналитической ориентации. Позитивистской, натуралистической тенденции построения психологии, «адекватной науке», пытающейся проникнуть в мир личности и межличностных отношений с помощью методов, аналогичных методам естествознания, противопоставлено направление, ратующее за психологию, «адекватную человеку», подчеркивающее уникальность духовного мира личности и потому невозможность его постижения с позиций естественнонаучной методологии. И если первая тенденция наиболее рельефно представлена в необихевиористской ориентации, то теоретическим выражением второй являются психоаналитический, интеракционистский, гуманистический подходы. Именно в их рамках авторы пытаются концептуализировать творческую сущность личности, разрушают «сверхрационализированную» модель межличностного взаимодействия, созданную сторонниками бихевиоризма.

Раскрывая основные особенности психоаналитической ориентации, необходимо иметь в виду следующие предварительные соображения. В настоящее время прежде всего речь может идти о феномене так называемого рассеянного психоанализа. Под этим мы подразумеваем, во-первых, тот факт, что без учета влияния психоанализа невозможно понять весь облик зарубежной социальной психологии, некоторые ее принципиальные характеристики и установки. Например, столь характерная тенденция рассматривать групповые взаимоотношения как сугубо эмоциональные, непосредственные сложилась, вероятно, не без влияния фрейдизма. Показательно, что практически все социальные психологи на Западе называют учение Фрейда теоретическим источником своих взглядов. Во-вторых, мы имеем в виду весьма активный процесс включения, интеграции отдельных психоаналитических принципов в самые различные системы взглядов. В этой форме психоанализ оказывает большое влияние на всю теорию и практику исследований за рубежом. В качестве примера можно сослаться на случаи ассимиляции психоаналитических понятий и представлений в необихевиористской традиции (в частности, идея фрустрации агрессии), в интеракционистском подходе (например, учение о защитных механизмах личности), в теории К. Левина. Карtright и Зандер отмечают в этой связи: «Хотя в рамках этой ориентации (психоанализа) проведено сравнительно мало экспериментальных или качественных исследований групп, понятия и гипотезы психоаналитической теории проникли в большую часть работы по групповой динамике» (*Cartwright, Zander, 1968, p. 41*). Наконец, третьей формой усвоения социальной психологией традиций психоанализа является практика заимствования его отдельных положений применительно к интерпретации различных социально-психологических проблем.

Среди отдельных социально-психологических проблем, теоретически осмысливаемых с позиций психоанализа, можно выделить две группы: собственно социально-психологические проблемы и соответственно социально-психологические теории и проблемы, теории пограничные, находящиеся на стыке социальной психологии с другими общественными дисциплинами. К числу первых прежде всего относятся проблемы и теории, связанные с исследованием групповых процессов. Вторые представлены широким блоком традиционных психоаналитических исследований, сложившихся на границе между социальной и

---

<sup>5</sup> Петровская Л.А. Психоаналитическая ориентация // Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы / Г.М. Андреева, Н.Н. Богомолова, Л.А. Петровская. М.: Аспект Пресс, 2001. С. 157–178.

общей психологией, между социальной психологией и социальной философией, между социальной психологией и социальной антропологией.

В настоящей работе мы остановимся в основном на анализе теорий, внедряющих психоаналитические тенденции в разработку отдельных социально-психологических проблем. Наиболее рельефно данные тенденции реализуются в следующих концептуальных схемах: динамической теории группового функционирования В. Байона (*Bion*, 1961), теории группового развития В. Бенниса и Г. Шепарда (*Bennis, Shepard*, 1956; *Беннис, Шепард*, 1984), трехмерной теории интерперсонального поведения В. Шутца (*Schutz*, 1958; *Шутц*, 1984).

Современные психоаналитические представления о групповых процессах своими корнями восходят к социально-психологическим взглядам З. Фрейда, наиболее концентрированно выраженным в его работе 1921 г. «Массовая психология и анализ человеческого Я» (в английском варианте ее название выглядит несколько по-иному и буквально переводится как «Групповая психология и анализ Эго»). Данная книга Фрейда принадлежит к группе работ, написанных в 20-е годы, в которых он предпринимает усилия по завершению построения своей системы взглядов. Это книги «По ту сторону принципа удовольствия» (1920), названная выше «Групповая психология и анализ Эго» (1921) и «Я и Оно» (1922). Характерно, что в названных работах Фрейд больше не занимается психопатологией, его интерес сосредоточивается на нормальной личности, ее структуре. Особенно важно отметить также представленную в данных работах Фрейда тенденцию выхода за границы собственно психологии личности и обращения к вопросам социальной психологии, социологии, философии, истории, наметившуюся в очерках «Тотем и табу» (1912–1913). Важнейшими методологическими приемами, используемыми в подобных случаях, оказываются аналогия и экстраполяция, то есть перенос положений и принципов, вычлененных при анализе невротика, на новые области социального знания. В частности, этот прием оказывается основным при раскрытии Фрейдом в работе «Групповая психология и анализ Эго» существа групповых связей, природы групповой динамики.

Известно, что важнейшим путем к объяснению личности невротика для Фрейда было обнаружение психологических механизмов функционирования такой первичной группы, как семья. В дальнейшем эти механизмы положены в основу интерпретации межличностных отношений, по существу, во всякой человеческой группе. В этом смысле Фрейд не проводит различия, в частности, между малой и большой группами. Специфически поняты семейные связи оказываются в равной мере прототипом групповых отношений в том и другом случае. Ключевыми понятиями фрейдовской теории групповой динамики являются понятия десексуализированного либидо (сублимированной любви), идентификации. Именно к ним апеллирует Фрейд, отвечая на вопрос о природе сил, связывающих людей в группе.

Существо группы составляет система эмоциональных, либидонозных по своему характеру связей. Первичная группа, по Фрейдю, представляет собой совокупность индивидов, которые принимают одну и ту же личность – лидера – за свой идеал, идентифицируют себя с ним и лишь постольку, поскольку это происходит, идентифицируют себя друг с другом. Таким образом, устанавливается два ряда эмоциональных связей: между членами группы и между каждым членом группы и лидером. В групповой психологии Фрейда ключевой фигурой оказывается лидер. Именно отношение членов группы к лидеру является связью первого порядка – оно в определенном смысле детерминирует отношения членов группы друг к другу. В случае нарушения связей с лидером группа распадается. С точки зрения Фрейда, психология лидера резко отличается от психологии других членов группы. Он не имеет эмоциональных привязанностей к кому-либо, кроме себя. Он никого не любит, кроме себя, самоуверен и независим, обладает всеми качествами и способностями, которых члены группы не могут достичь, поэтому он становится их идеалом – Я. Именно это качество нарциссизма делает его лидером.

Идентификация с лидером отнюдь не предполагает однозначно позитивных чувств по отношению к нему. Напротив, Фрейд рассматривает идентификацию с лидером как, в частности, механизм защиты против враждебных чувств к лидеру и как косвенный способ «стать» лидером. Подобная логика рассуждений становится понятной, если иметь в виду, что в схеме Фрейда лидер в группе является своего рода изображением отца и отношение с ним строится по модели отношения с отцом. Такие черты регрессивного группового поведения, как повышенную внушаемость, потерю критичности, Фрейд объясняет влиянием сильного лидера, зависимостью членов группы от него. Под действием обаяния сильного лидера член группы уподобляется загипнотизированному индивиду: подобно тому как последний отказывается от своей самостоятельности в пользу гипнотизера, он, по сути, отказывается от интернализированного родительского образа и передает его роль лидеру. Таковы вкратце основные моменты групповой психологии Фрейда. Мы обратили внимание в первую очередь на те из них, которые так или иначе, в том или ином виде воспроизводятся современными последователями психоанализа в зарубежной социальной психологии.

Г. Оллпорт, отмечая характер воздействия идей Фрейда на социальную психологию, писал в 50-е годы следующее: «Именно гигантское влияние Дарвина, Ницше, Мак-Дугалла и Фрейда с их варьирующими концепциями инстинкта гарантировало главенство иррационализма в социальной психологии сегодняшнего дня. Далее умалению интеллекта содействовал подъем бихевиоризма и союз социальной психологии с патопсихологией в конце XIX в. Лишь последние годы отмечены знаком реакции против иррационализма» (*Allport*, 1968, р. 53). Данная оценка, несомненно, справедлива. Фрейд немало способствовал утверждению инстинктивистской, иррационалистической тенденций в этой области психологии, как и в общественном сознании в целом. Инстинктивизм как социально-психологическая платформа представлен в социальной психологии как раз теориями, ориентированными на психоаналитические принципы. Обратимся к анализу концепций групповых процессов современных последователей Фрейда.

## **1.2.2. Динамическая теория функционирования группы В. Байона**

К началу 50-х годов относится сформулированная Байоном динамическая теория группового функционирования. Основной эмпирический материал автор получал в области психотерапии, согласно сложившейся психоаналитической традиции. В данном случае объектом наблюдений явились терапевтические группы. По мнению Байона, группа представляет собой макровариант индивида, и, следовательно, она характеризуется теми же параметрами, что и отдельная личность, то есть потребностями, мотивами, целями и т. п., которые интерпретируются им всецело в психоаналитическом духе. Группа всегда представлена как бы в двух планах: с одной стороны, она обычно выполняет какую-то задачу и в ее решении члены группы вполне рационально, осознанно принимают участие; с другой стороны, Байон вычленяет аспекты групповой культуры, продуцируемые неосознаваемыми вкладами членов группы. Постулируется возможность конфликтов между двумя обозначенными уровнями групповой жизни, вычленяются «коллективные защитные механизмы», аналогичные индивидуальным.

Одним словом, Байон пытается перенести понятия и механизмы, вычлененные и обоснованные Фрейдом при изучении индивидуальной психики, на тот случай, когда их субъектом оказывается не отдельная личность, а целая группа. В большей своей части высказанные Байоном положения остались неverified, то есть эмпирически и экспериментально они не проверялись и не получили особого распространения в социальной психологии. Они интересны лишь в том отношении, что отражают один из довольно распростра-

ненных, особенно на начальных этапах, «заходов» к вычленению проблематики социальной психологии как самостоятельной дисциплины. Мы имеем в виду вообще принцип интерпретации параметров группы по аналогии с психологическими характеристиками индивида и соответственно выделение разделов социальной психологии, аналогичных разделам в структуре общей психологии. Известно, что ряд первоначальных пособий по социальной психологии воспроизводил по структуре общепсихологические пособия, с той лишь разницей, что субъектом психических процессов пытались рассматривать группу. В настоящее время вряд ли можно обнаружить последовательную реализацию данного принципа в каком-либо направлении зарубежной социальной психологии, хотя ряд сложившихся тем, несомненно, перекликается с соответствующими общепсихологическими темами. В социальной психологии группа, как и личность, рассматривается в качестве субъекта выбора целей, ценностей, решения проблем, принятия решений и т. д. Однако в целом пока остается неясной до конца проблема критерия правомерности подхода к группе как субъекту тех же психических характеристик и процессов, которые отличают отдельную личность. Таким образом, поставленная Байоном проблема возможности анализа группы как системы по аналогии с системой «личность», несомненно, заслуживает внимания.

### **1.2.3. Теория развития группы В. Бенниса и Г. Шепарда**

Теорию группового развития, сформулированную Беннисом и Шепардом в середине 50-х годов, вряд ли можно характеризовать как выдержанную исключительно в русле психоаналитической традиции. По мнению Шоу и Костанцо, она является психоаналитической по основной направленности, но в то же время испытала влияние и других подходов. Теория Бенниса и Шепарда построена на осмыслении процессов, происходящих в так называемых Т-группах, или группах тренинга человеческих отношений, группах самоанализа. Такие группы оказались феноменом жизни западного общества 60–70-х годов. Прежде чем раскрыть теорию Бенниса и Шепарда, остановимся вкратце на характеристике этих групп. Это уместно сделать именно в данном контексте, потому что практика Т-групп при всем многообразии впитанных ею теоретических позиций сложилась под несомненным влиянием психоанализа.

Дать краткое описание Т-группы – довольно сложное дело, главным образом вследствие многообразия ее нынешних форм и недостаточного теоретического осмысления их практики. Прежде всего следует отметить, что Т-группа является одной из форм или одним из методов социально-психологического тренинга. Под социально-психологическим тренингом в широком смысле обычно понимают обучение знаниям, умениям и навыкам межличностного общения. Активная разработка и использование метода Т-группы в американской практике относится к 60–70-м годам. В последнее время их активность пошла на убыль. В 1947 г. была создана Национальная лаборатория тренинга в Бэтэле, вслед за которой возник целый ряд аналогичных лабораторий, в частности при университетах. В основе практики Т-группы лежит групповая дискуссия. Предметом групповой дискуссии в данном случае оказываются реальные межличностные отношения участников, а задачей является изучение самой группой ее динамики через анализ происходящих в ней процессов, то есть эти процессы изучаются не со стороны, а самими членами группы. Предполагается, что результатом подобного анализа является возросшая компетентность личности в отношении собственных мотивов, интенций, фрустраций, вообще возможностей в межличностном общении, а также большее понимание мотивов, целей, стратегий поведения партнеров по общению, осмысление помех взаимопонимания, «безопасное» апробирование возможных путей их избежания и т. д. В целом весь этот комплекс можно обозначить как «соци-

ально-психологическую компетентность», а конечную цель Т-группы определить как совершенствование социально-психологической компетентности ее участников.

Достижение конечной цели предполагает реализацию более частных задач, эксплицитно формулируемых или имплицитно подразумеваемых. На групповом уровне обычно целью объявляется установление валидной коммуникации. Это означает достижение такого состояния, когда, во-первых, каждый член группы способен точно и свободно сообщать о своих чувствах, мотивах, интенциях и т. д., во-вторых, валидная коммуникация предполагает, что «восприятие каждым членом своего места в группе согласуется с восприятием других членов группы, что провозглашаемая цель группы и усилия ее членов конгруэнтны и что члены группы способны разделять многие уровни коммуникации» (Беннис, Шепард, 1984).

Размеры подобных групп могут быть разными – от 7 до 15 человек. Это могут быть реальные группы, но, пожалуй, чаще программы тренинга предусматривают участие лиц, которые ранее не были знакомы друг с другом. В большинстве случаев это администраторы, преподаватели, психологи, социологи – одним словом, представители профессий, предполагающих известное мастерство межличностного общения. Собираются эти группы на разные сроки обучения – от двух дней до двух месяцев. Обычно за каждой группой закрепляется так называемый тренер (ведущий). Его роль может варьировать в зависимости от конкретных задач тренинга. Однако в любом случае в его функцию входит обеспечение атмосферы доверия, открытости в группе, он должен продемонстрировать модель желаемого поведения, то есть искренне и открыто выражать свои чувства, проявлять лояльность по отношению к другим, поддерживать их искренность и т. д. «Роль лидера (тренера) Т-группы не в том, чтобы представлять нам ответы, но в том, чтобы просто помочь установить атмосферу доверия и интенсивного исследования, в котором мы желаем пристально посмотреть на собственное поведение и поведение других» (Аронсон, 1972, р. 241). Заметим, что роль ведущего в Т-группе отличается от аналогичной роли в группе психотерапевтической; тренер-ведущий не апеллирует к прошлому опыту участников и вообще к их опыту вне данной группы и пытается их самих удержать от этого. Акцент делается на анализе того, что происходит «здесь и теперь». Налаженная система обратной связи позволяет каждому участнику видеть, как другие интерпретируют то, что он говорит и делает, а следовательно, создает предпосылку для осмысления возможных последствий своих действий в группе.

Успех обучения в Т-группе во многом зависит именно от налаженной системы обратной связи. Важными предпосылками обеспечения эффективной обратной связи являются, во-первых, климат «психологической безопасности» в группе и, во-вторых, явление так называемого «размораживания», «сбрасывания фасада», когда участник оказывается в состоянии отказаться от привычных сложившихся способов восприятия и взаимодействия, обнаружив их недостаточность или несовершенство. В отсутствие названных предпосылок получаемая обратная связь может оказаться неэффективной.

В теоретическом плане на практику Т-групп несомненно влияние психоаналитической традиции. Это проявляется, в частности, в акценте на возможности расширения опыта личности путем доведения до сознания и постановки под его контроль тех механизмов поведения, которые функционируют, используются личностью, но не осознаются ею. В целом, однако, теоретическое обоснование данной практики остается недостаточным, что признается самими зарубежными авторами. «Вся эта область такова, – пишет, например, К. Роджерс, – что практика далеко опередила здесь и теорию, и исследование» (Rogers, 1969, р. 56).

Одной из попыток построения теории на основании практики Т-групп является попытка, предпринятая Беннисом и Шепардом. Их теория группового развития касается главным образом процессов изменения в Т-группе на пути к достижению цели валидной коммуникации. Она включает два основных вопроса: анализ помех валидной коммуникации и определение стадий группового развития.

Основной помехой установлению валидной коммуникации, с точки зрения авторов, является ситуация неопределенности, в которой оказывается каждый из участников на старте Т-группы. Участники скованы в выражении своих истинных отношений, реакций, чувств, потому что они не знают, что можно ожидать от других. По мнению Бенниса и Шепарда, неопределенность касается двух планов функционирования группы: вопроса о власти и вопроса о взаимозависимости.

Вопрос о власти – это вопрос о лидере, вопрос о том, кто будет ведущим и на кого выпадет роль ведомого. Не вполне ясной является и область межличностных отношений между членами группы. Здесь неопределенность связана с вопросами тесноты эмоциональных связей. Далее Беннис и Шепард высказывают суждение вполне в духе групповой психологии Фрейда. Они полагают, что вопрос о лидере первичен и ориентация по отношению к лидеру опосредует, в определенной мере детерминирует ориентацию члена группы по отношению к другим ее членам, то есть, по мнению Бенниса и Шепарда, в процессе группового развития прежде всего разрешается вопрос о власти, о лидерстве и лишь постольку, поскольку разрешен этот вопрос, на его основе разрешается вопрос о взаимоотношениях между членами группы. Отправной точкой анализа «группового поведения» оказывается выделение двух рядов отношений в группе: рядовой член группы – лидер и отношения членов группы друг с другом, причем первый ряд отношений является первичным и в смысле генетическом, и в том смысле, что он детерминирует отношения членов группы друг к другу. Соответственно в теории выделяется две фазы группового развития. Содержанием первой фазы является решение вопроса о лидере, во второй фазе вносится ясность во взаимоотношения членов группы. Этот вопрос рассматривается весьма обстоятельно, в каждой фазе выделяется еще три подфазы, то есть всего в развитии группы тренинга просматривается шесть этапов.

С самого начала, в первой подфазе, группа сталкивается со следующей ситуацией. Участники ожидают, что тренер-ведущий возьмет на себя лидерские полномочия. Однако особенность Т-группы, в частности, состоит в том, что ведущему противопоказано выполнять эту роль, и он сразу предупреждает об этом. Обычно в данный момент возникает некоторое напряжение, неудовлетворенность ситуацией, дискуссия о целях и задачах группы. Начало второй подфазы часто связано с просьбой участников к ведущему оставить группу. По вопросу о лидерстве выделяется, как правило, два противоположных мнения. Одна подгруппа является сторонником «сильной лидерской структуры», а другая выступает за менее структурированную групповую атмосферу и возражает против сильного лидера и ригидных, жестких форм управления группой. Третья подфаза связана с разрешением вопроса о лидере. Оно может быть достигнуто быстро или затянуться, и группа тогда долго находится в состоянии колебаний. Однако в конце концов если группа не распадается, она вступает в следующую фазу – фазу установления межличностных отношений, или «решения проблемы взаимозависимости».

Мы не будем останавливаться на выделяемых авторами трех подфазах этого этапа развития группы. Отметим лишь, что, рассматривая описанную схему как типичную, Беннис и Шепард признают различные возможные отклонения от нее: например, группа не достигает конечной цели или на неопределенно долгое время задерживается на какой-либо ранней фазе, а то и вовсе распадается.

Таким образом, очевидно, что теория Бенниса и Шепарда разработана исключительно на основе наблюдения практики весьма специфических групп тренинга – Т-групп. Кстати, ее авторы и не претендовали на большую общность своей теории. Однако иногда проявляется тенденция без дополнительного обоснования переносить теорию, описывающую групповое развитие в особых условиях, на более широкий круг групп. Подобный путь вряд ли правомерен. Известным доказательством недопустимости абсолютизации схемы, предложенной Беннисом и Шепардом, являются, в частности, данные, приводимые другими исследо-

вателями. В американской социальной психологии имеется, как известно, несколько других теорий группового развития применительно к различного рода группам. Широко известна, например, теория фаз в развитии группы, ориентированной на решение какой-либо задачи, сформулированная Бейлзом и Стродбэком (*Cartwright, Zander, 1968*). Они вычленили следующие этапы развития группового взаимодействия: от ориентации через проблемы оценки – к фазе контроля.

Следует отметить известную сопоставимость данной схемы и рассмотренной выше теории Бенниса и Шепарда. Так, этап контроля у Бейлза и Стродбэка эквивалентен фазе установления отношений власти, или лидерства, у Бенниса и Шепарда. Однако обращает на себя внимание различное, даже противоположное место данной стадии в названных теориях – в первой схеме она завершает групповое развитие, а у Бенниса и Шепарда с нее начинается развитие группы. Это обстоятельство лишний раз указывает на опасность расширительного толкования и использования рассмотренной теории. В настоящее время остается неясной принципиальная возможность разработки некоей единой теории группового развития, охватывающей все возможные разновидности групп. И конечно, в качестве таковой не может быть рассмотрена теория Бенниса и Шепарда, описывающая эволюцию лишь специфического класса групп.

Что же касается адекватности описания в рамках этой теории развития групп тренинга, то и в этот адрес можно сделать ряд замечаний. Во-первых, теория устанавливает лишь последовательность фаз группового развития, но не предполагаемую длительность каждой из них, то есть пока нет ответа на вопрос о том, как долго может и должна продолжаться каждая фаза. Во-вторых, в анализе не вычленены переменные, влияющие на скорость развития группы; переменные, определяющие полноту стадий или пропуск некоторых из них; переменные, определяющие форму разрешения проблем зависимости и взаимозависимости. В силу перечисленных обстоятельств прогностические возможности данной теории ограничены.

### **1.2.4. Трехмерная теория интерперсонального поведения В. Шутца**

Эта теория представлена в работе Шутца, относящейся к 1958 г., под аналогичным названием. Она еще известна под сокращенным названием ФИРО, что означает «Фундаментальная ориентация межличностных отношений». Принципиальной основой теории Шутца является положение фрейдизма о том, что социальная жизнь взрослого человека фатально предопределена опытом его детства. Эта теория разрабатывалась на протяжении ряда лет и становилась «все более формальной, но необязательно более точной» (*Shaw, Costanzo, 1970, p. 255*).

Существование теории раскрывается в четырех постулатах, в свою очередь, связанных с соответствующими теоремами. Во-первых, Шутц постулирует наличие трех межличностных потребностей, характерных для каждого индивида. Это потребность включения, потребность в контроле и потребность в любви. По мнению Шутца, межличностные потребности во многих отношениях аналогичны биологическим потребностям. Если биологические потребности регулируют отношения организма с физическим окружением, то межличностные устанавливают связь личности с ее человеческим окружением.

В том и в другом случае возможен оптимальный вариант удовлетворения потребности и возможны отклонения в сторону «больше» или «меньше», что может приводить к соответствующим негативным последствиям. Так, болезнь организма или его смерть оказываются результатом неадекватного удовлетворения биологических потребностей, а психическое расстройство, иногда смерть, – результатом неадекватного удовлетворения межличностных

потребностей. Правда, организм способен на какое-то время адаптироваться к ситуациям неполного удовлетворения и тех и других потребностей. Например, ребенок, лишенный в детстве адекватных форм удовлетворения межличностных потребностей, развивает определенные образцы адаптации. Эти сложившиеся в детстве поведенческие образцы всецело определяют, по мнению Шутца, способы ориентации взрослой личности по отношению к другим. В этом, собственно, состоит существо второго постулата его теории – постулата «относительной преемственности и непрерывности».

Второй постулат теории Шутца воспроизводит фундаментальное положение психоанализа об определяющей роли раннего детства в развитии личности. Конкретной сферой продолжения опыта детства оказываются межличностные отношения взрослого.

По мнению Шутца, индивид во взаимоотношениях с другими следующим образом реализует опыт межличностных отношений своего детства. Когда он воспринимает свою взрослую позицию в межличностной ситуации, аналогичной своей же позиции в отношениях с родителями в период детства, его взрослое поведение ориентируется на его поведение в детстве по отношению к родителям или значимым другим. Если же он воспринимает свою взрослую позицию в межличностной ситуации подобной позиции своих родителей в отношениях с ним в детстве, его взрослое поведение ориентировано на поведение его родителей или значимых других по отношению к нему, ребенку. Сразу же отметим, что этот момент теории Шутца является объектом критических замечаний со стороны зарубежных оппонентов, поскольку у автора остается без ответа вопрос о том, чем же определяется то обстоятельство, что один человек во взрослом состоянии, вступая в межличностные отношения, идентифицирует себя с родителями, а другой в том же случае воспроизводит свою собственную позицию, какой она была в отношениях с родителями в детстве.

Рассмотрим теперь, что Шутц конкретно понимает под постулированными им межличностными потребностями включения, контроля и любви. Включение он понимает как потребность устанавливать и поддерживать приносящие удовлетворение отношения с другими, то есть как потребность быть включенным в группу. Степень включения можно ранжировать от интенсивного взаимодействия до полного ухода от такового. Отношения ребенка и родителей являются позитивными, если они насыщены контактами, и негативными, если родители общение с ребенком сводят к минимуму и, по сути, игнорируют его. В этой последней ситуации ребенок становится тревожным. Его тревоги утихнут, лишь когда он будет адекватно интегрирован в семейную группу. Если этого не произойдет, он может, например, уйти в «скорлупу» одиночества.

По Шутцу, в зависимости от характера удовлетворения потребности включения в детстве взрослый человек в межличностных отношениях склонен к проявлению недостаточно социального (*undersocial*), сверхсоциального (*oversocial*) или социального (*social*) поведения. Первый тип формируется опытом недостаточной интеграции в семье, второй – опытом чрезмерного включения в нее, а третий, идеальный, тип соответствует адекватной интеграции. Первый тип характеризуется тенденцией к интраверсии, уходу от взаимодействия, к сохранению дистанции между собой и другими. Поведение такого человека может принимать форму прямого неучастия или более тонкие формы ухода от включения (например, опоздание на собрания либо вообще их игнорирование и т. д.). Человек глубоко тревожится, полагая, что «никто не находит его заслуживающим внимания». Характерно, что, избегая взаимодействий, он теряет возможность проверить свое убеждение. Человеку второго, сверхсоциального типа, напротив, свойственно находиться постоянно в поиске контактов. Он шумный, требует внимания, навязывает себя группе, но может войти в группу, используя и более тонкие приемы, например, демонстрируя знание и умение. Наконец, третий, социальный тип, по мнению Шутца, – беспроблемный в межличностных отношениях. Он счастлив наедине с собой и счастлив с людьми. Он включается в группу или не включа-

ется в нее – в зависимости от ситуации. Главное, что бессознательно он относится к себе как к личности, заслуживающей внимания.

Межличностная потребность в контроле имеет отношение к так называемому аспекту власти в межличностных отношениях. Соответствующее поведение может варьировать от слишком большой дисциплинированности – к отсутствию дисциплины вовсе, опять же в зависимости от характера отношений с родителями в детстве. Эти последние отношения можно ранжировать, полагает Шутц, от принуждающих отношений, когда родители полностью контролируют ребенка, принимая за него все решения, до вольных, так сказать, когда родители не вмешиваются и предоставляют детям свободу принимать решения самостоятельно. Как и в других случаях, идеальные отношения родителей с ребенком в детстве уменьшают его возможную тревожность, а слишком большой или недостаточный контроль ведет к защитным формам поведения. И тогда, пытаясь справиться с тревожностью, ребенок доминирует над другими, совсем отказывается от контроля или попадает под чей-то контроль. Соответственно, Шутц выделяет три типа поведения индивида в сфере контроля, обозначая их как «отказывающееся», «автократическое» и «демократическое». Первый тип отличается тенденцией к смирению и покорности. В отношениях с другими он отказывается от власти и ответственности, предпочитая роль подчиненного, старается не принимать решения, когда этого можно избежать. «Подсознательно он чувствует, что не способен принимать ответственные решения и что другие знают об этом его недостатке. Отказываясь принимать решения, он может по крайней мере скрыть меру своей неспособности» (*Shaw, Costanzo, 1970, p. 259*). «Автократ» характеризуется тенденцией доминировать над другими, он предпочитает принимать все решения не только за себя, но также и за других. «Демократ», естественно, является идеальным типом, успешно решая проблемы межличностных отношений в сфере контроля. Он чувствует себя комфортно и в позиции подчиненного, и в позиции, так сказать, носителя власти. В зависимости от требований ситуации может отдавать распоряжения, а может принимать их к исполнению. «Подсознательно он верит, что способен принимать ответственные решения, и не чувствует потребности доказывать это другим» (*там же*). Шутц предположил, что в случае развития патологии в сфере контроля она связана с типичным психопатическим поведением, которое отличается отказом следовать социальным нормам и уважать права других.

Наконец, третья межличностная потребность – это потребность построения тесных эмоциональных связей в отношениях с другими. Она определяется как потребность нравиться и быть любимым. Выражения потребности любви могут быть позитивными (от аттракции до любви) либо негативными (от легкого неодобрения до ненависти). Следовательно, отношения ребенка с родителями могут характеризоваться теплом, одобрением, любовью или же холодностью, отвержением. Соответственно, Шутц выделяет три типа межличностного поведения, вытекающих из опыта детства. Неадекватные отношения родителей с ребенком в эмоциональной сфере выливаются, по терминологии Шутца, в недостаточно личностное (*underpersonal*) или сверхличностное (*overpersonal*) поведение, тогда как идеальные отношения в этой сфере приводят в результате к личностному (*personal*) поведению. В первом случае человек имеет тенденцию избегать тесных взаимоотношений. Он поверхностно дружелюбен, сохраняет эмоциональную дистанцию и предпочитает, чтобы другие делали то же самое в отношении к нему. По мнению Шутца, основой подобного поведения являются тревога, глубокая озабоченность личности по поводу того, может ли она вызвать истинное расположение к себе, любовь. Человек озабочен тем, что его невозможно любить, и другие обнаружат это, как только он (в смысле эмоциональной привязанности) допустит к себе на более близкую дистанцию.

При сверхличностном типе поведения, наоборот, человек желает тесных эмоциональных связей и пытается строить именно такие эмоциональные отношения. С точки зрения

Шутца, динамика поведения здесь аналогична первому случаю. Оба типа мотивированы сильной потребностью в любви, и оба связаны с большой степенью тревожности по поводу того, что они могут не нравиться.

Для лиц, которые успешно решают эти проблемы в детстве, эмоциональные отношения с другими, как правило, не представляют сложности. Личностный тип поведения предполагает, что человек может адекватно чувствовать себя и в тесных, и в дистантных эмоциональных отношениях. Он не встревожен тем, чтобы быть любимым, подсознательно полагая, что он – человек, достойный любви. Шутц предположил, что невроты – это форма патологии, связанная как раз с характером удовлетворения межличностной потребности в любви.

Таково обстоятельное рассмотрение двух из четырех постулатов теории Шутца. Третий постулат касается такого важнейшего феномена межличностных отношений, как совместимость. Определение совместимости дано на уровне здравого смысла: две личности совместимы, если они могут вместе работать в гармонии. Постулат, собственно, утверждает, что совместимые группы более эффективны в достижении групповых целей, чем группы несовместимые. Шутц предположил три возможных типа совместимости и разработал пути их измерения.

В основу выделения типов положено соотнесение выражаемого (демонстрируемого) личностью поведения и поведения, желаемого ею от других, в каждой из трех сфер межличностных потребностей.

Первый тип совместимости Шутц называет совместимостью, основанной на взаимном обмене. Максимум такой совместимости имеет место, когда сумма выражаемого и желаемого поведения у одной личности равна аналогичной сумме у другой личности. А несовместимы две личности оказываются в той мере, в которой они различаются в отношении этой суммы соответственно в области каждой из трех межличностных потребностей.

Второй тип – иницирующая совместимость – обнаруживается, когда проявления контроля, включенности и любви со стороны одного совпадают с потребностями другого. Так, например, этот тип совместимости имеет место в области контроля, если одна сторона, вступающая во взаимодействие, желает доминировать, а другая – находиться под контролем.

Наконец, реципрокная совместимость характеризует степень, в которой выражения включения, контроля или любви одной взаимодействующей личности согласуются с желаниями другой в отношении тех же потребностей. Например, диада совместима, если сумма включения, выражаемого одной личностью, соответствует сумме включения, желаемого другой личностью, участвующей во взаимодействии. Шутц специально разработал шкалы и формулы подсчета совместимости, позволяющие вычислять шестнадцать индексов совместимости. Им сформулировано девять теорем совместимости. Например, первая выглядит следующим образом: если две диады различны по совместимости, то более вероятно, что члены более совместимой диады предпочтут друг друга для продолжения личного контакта. Все последующие теоремы аналогичны в смысле близости к суждениям здравого смысла.

Последний постулат рассматриваемой теории касается группового развития. Шутц полагает, что каждая группа в своем становлении проходит соответственно этапы включения, контроля, любви. В этом моменте обнаруживается большое созвучие теории Шутца и теории группового развития Бенниса и Шепарда. Основное различие состоит в добавлении Шутцем фазы включения как первой ступени. Формирование группы, по его мнению, начинается именно с принятия каждым решения, остаться в данной группе или выйти из нее. Лишь после разрешения проблемы включения происходит переход к фазе контроля, то есть фазе распределения ответственности и власти. В третьей фазе решается проблема эмоциональной интеграции. В случае же распада группы ее движение идет в обратном порядке: сначала нарушаются эмоциональные привязанности, затем разрушаются отношения власти,

после чего следует фаза выхода из группы. Шутц проанализировал также групповое развитие с целью выяснения характера совместимости на различных стадиях групповой жизни.

При рассмотрении четырех постулатов, в которых представлено существование теории межличностного поведения Шутца, становится очевидным, что психоаналитическая ориентация данной теории не подлежит сомнению. Показательны и прямые ссылки автора на работы З. Фрейда, К. Хорни, Э. Фромма.

Известно, что трудности и тупики объяснительной схемы классического психоанализа весьма рельефно были обозначены в различных ответвлениях неопрейдизма, пытавшегося модифицировать учение Фрейда. На наш взгляд, и в данном случае попытка преобразования и расширения сферы действия психоаналитических принципов обернулась наряду с эвристичностью демонстрацией их ограниченности. В контексте социально-психологических проблем особенно усугубляются такие аспекты психоаналитического учения, как отказ от анализа социальных детерминант психологических процессов и интерпретация личности как «по сути реактивного организма, обусловленного его ранними опытами» (Coleman, 1969, p. 27). Хотя Шутц в своей концепции межличностного поведения в ряде моментов модифицирует позицию ортодоксального фрейдизма, эта модификация не выводит его за пределы инстинктивизма и антиисторизма в подходе к межличностным отношениям. Как и у Фрейда, в теории Шутца неизменной системе внешних социальных условий противостоит статичная система внутреннего мира личности в форме изначально заданных потребностей, реализуемых в сфере межличностных отношений.

### 1.2.5. Природа авторитарной личности

В зарубежной социальной психологии немногочисленны теории, «системно» реализующие принципы психоаналитической ориентации. Гораздо более частыми являются случаи вкрапления отдельных психоаналитических положений в различные исследовательские и теоретические контексты.

Так, одно из основных положений ортодоксального фрейдизма – фатальная предопределенность личности взрослого опытом детства – в настоящее время оказалось интегрированным в ряд концептуальных схем, а также отдельных работ, вообще говоря, не заданных в строгом ключе психоанализа. В качестве примера подобного рассеяния принципов психоанализа можно сослаться на известное исследование авторитарной личности, выполненное под руководством Т. Адорно (Adorno et al., 1950). Психоаналитический крен работы несомненен, и это обнаруживает анализ ее теоретических предпосылок, хотя самими авторами они не изложены в систематической форме.

Целью вышеуказанного исследования явилось выяснение корней предрассудка, точнее, личностных факторов, связанных с предрассудком. По мнению авторов, авторитарная личность продуцируется родителями, которые используют суровые и жесткие формы дисциплины по отношению к ребенку. Ребенок вынужден подчиниться суровой власти родителей, но в результате в нем развивается враждебность, которая не может прямо вылиться на фрустрирующий его объект – родителей, так как он боится их. Потребность ребенка подавлять враждебность по отношению к родителям ведет к идентификации с фрустрирующей властью, к идеализации этой власти с сопутствующим смещением враждебности на аут-группы, то есть внешние группы, которые обычно оказываются группами более низкого статуса. Именно на эти внешние группы, характеризующиеся более низким социальным статусом, происходит проекция тех авторитарных импульсов, которые вызваны у ребенка фрустрацией и подавлены вследствие неприемлемости их реализации в рамках семьи. По мнению авторов, боязнь собственных импульсов и потребность жестко их подавлять ведут к ригид-

ной организации личности, к стереотипному мышлению. Таковы вкратце исходные предпосылки данного исследования.

Исследование выполнено вскоре после окончания Второй мировой войны, и ее события, несомненно, стимулировали интерес авторов к изучению социально-психологических предпосылок появления фашизма. Адорно и его соавторы сконструировали пять шкал для измерения антисемитских установок. Далее они исследовали, является ли антисемитизм частью более общей установки отвержения групп меньшинств вообще. Для этого была разработана шкала «этноцентризма». Следующим шагом явилась сконструированная авторами Ф-шкала, которая, по замыслу, измеряет предрасположенность к фашизму (отсюда буква «ф» в ее названии). Кроме того, в исследовании использовались клинические интервью и проективные тесты.

Сразу после выхода работа подверглась серьезной критике в зарубежной литературе. В частности, критиковались методическое обеспечение исследования (например, не вполне удачное построение шкал, которые не всегда имели четкие деления) и организация сбора данных. Отмечалось, что многие из полученных авторами различий личностного порядка, скорее, отражают различия, связанные с образованием или принадлежностью к разным социальным классам и т. д. Однако, несмотря на острую критику, книга стимулировала большое число эмпирических исследований, в которых устанавливалась корреляция между Ф-шкалой и другими параметрами личности.

Необходимо отметить представленную в данном подходе тенденцию ограничить анализ фашизма как социального явления его социально-психологическим рассмотрением вне контекста объективных экономических процессов. Подобная методология исследования, как неоднократно подчеркивалось в отечественной литературе, может приводить к обеднению спектра корней фашизма.

Одной из наиболее известных работ, данные которой, по мнению Дойча и Краусса, «генерализуют и ограничивают выводы “Авторитарной личности”» (*Deutch, Krauss, 1965, p. 164*), является вышедшая в 1960 г. книга М. Рокича «Открытое и закрытое сознание» (*Rokeach, 1960*). В теоретическом плане она является примером характерного для современной социальной психологии переплетения школ: в данном случае сочетаются психоаналитическая и когнитивистская ориентации. Основной тезис Рокича состоит в следующем: мы организуем мир идей, людей и власти, в основном заботясь о конгруэнтности, согласованности содержания нашего сознания. И далее тоже вполне в духе когнитивистских принципов: нам нравятся люди с убеждениями, подобными нашим, и не нравятся носители противоположных убеждений. Существуют индивидуальные различия в степени, в которой люди готовы принять или отвергнуть других на этой основе, то есть на основе сходства или различия когнитивных структур. Эти различия и отражают «открытость» или «закрытость» систем убеждений. По определению Рокича, система открыта в той степени, в которой человек может получать, оценивать и действовать на основе релевантной информации, поступившей извне, исходя из достоинств этой информации. «Закрытое сознание» в структурном отношении характеризуется меньшей дифференциацией его подсистем, большей изоляцией частей внутри и между подсистемами и т. д.

Подход Рокича к вопросу о происхождении «закрытого сознания» весьма близок к взгляду авторов «Авторитарной личности» на истоки такой личности. Он также подчеркивает роль продолжительного состояния угрозы в возникновении «закрытого сознания», таким образом, опыт ребенка в авторитарной семье предрасполагает к развитию жесткой, закрытой системы убеждений. Рокич предположил, что авторитаризм является отражением «закрытости сознания». Для измерения феноменов «открытости» или «закрытости» сознания им сконструированы соответствующие шкалы.

Итак, исследования, выполненные под влиянием работы «Авторитарная личность», показали, что личностные характеристики могут оказывать влияние на характер социальных установок, причем, как оказалось, наиболее непосредственно они влияют на структуру, организацию системы убеждений. Однако знание только личностных характеристик без знания содержания, характера убеждений, разделяемых «значимыми другими» в социальном окружении индивида, не позволяет предсказать конкретное содержание установок и убеждений личности. Неудовлетворенность вызывают также связанные с психоаналитической теорией положения о том, что выросший в авторитарной семье индивид предрасположен быть чувствительным к влиянию авторитетов, которые воспринимаются им как имеющие ценности, согласующиеся с ценностями родительской власти или противоположные им. При этом не определяются условия, вызывающие сопротивление или покорность по отношению к ценностям авторитета, символизирующего родительскую власть. Неясно также, какие именно авторитеты будут символизировать родительскую власть.

Завершая рассмотрение психоаналитических теорий в современной социальной психологии, сделаем несколько замечаний. Как уже отмечалось в начале данного раздела, психоаналитическая ориентация в значительной мере противоположна бихевиористскому подходу. Если сторонники бихевиоризма стремятся строить свои теории в строгом соответствии со сциентистскими канонами «истинной науки», пытаются последовательно реализовать принципы гипотетико-дедуктивного построения теории, то последователи психоанализа не ограничивают себя в такой мере требованиями строгой эмпирической процедуры в позитивистском смысле этого слова. Напротив, подчеркивая уникальность психических процессов, они склонны акцентировать методологическую и методическую специфику психологического исследования и непригодность стандартов естественнонаучного мышления в этой области. Отмеченная методологическая противоположность необихевиоризма и современного психоанализа реализуется в ряде моментов. Например, если для бихевиоризма характерна вытекающая из позитивистских установок тенденция ограничивать исследование сферой непосредственно наблюдаемого, то психоанализ исходит из предпосылки о глубинных детерминантах поведения, рассматривая его как проявление динамики потребностей и мотивов личности. Аналогичным образом, если бихевиористы пытаются удержаться в рамках строгой эмпирической науки, всячески избегая умозрительной метафизики, то современный психоанализ не свободен от элементов мифотворчества, характерных для работ Фрейда.

Следует, однако, подчеркнуть, что отмеченная выше полярность бихевиоризма и психоанализа в то же время не исключает их методологическую родственность в ряде аспектов. К числу таких аспектов следует, на наш взгляд, отнести характерную для обоих подходов односторонность в интерпретации социально-психологической реальности. Если необихевиористы абсолютизируют рационалистические аспекты межличностных отношений, игнорируя, по существу, все остальные, то представители психоанализа сводят межличностные отношения исключительно к отношениям эмоциональным. В результате и те и другие игнорируют реальную сложность социально-психологических явлений.

Другим общим методологическим моментом бихевиористского и психоаналитического подходов является то обстоятельство, что они оба по существу оказываются некими разновидностями теории двух факторов. В самом деле, необихевиоризм, выделяя среду (в виде стимула и подкрепления) как фактор, формирующий поведение, постулирует вместе с тем изначальный драйв в виде стремления индивида к получению удовольствия и избежанию страдания. Именно через этот гедонистический принцип среда оказывается в состоянии воздействовать на поведение индивида. Аналогичным образом представители психоанализа постулируют, с одной стороны, некие изначальные базовые потребности личности (у разных авторов они варьируют), а с другой – признают воздействие среды (прежде всего в виде контекста семьи) на эти потребности. При этом характерно, что оба фактора – среда и потребно-

сти – рассматриваются, как правило, внеисторически. Но именно в области социальной психологии становится особенно явной неправомерность понимания сущности человека только как «совокупности межличностных отношений, формирующихся под влиянием комплекса Эдипа» (Клеман, Брюно, Сэв, 1976, с. 166).

Изложенные здесь психоаналитические теории социально-психологического толка, естественно, не исчерпывают всей полноты картины. Исходя из поставленной задачи они дают лишь иллюстрацию. На наш взгляд, сегодня в наибольшей полноте, развернутости психоаналитический комплекс идей развит и представлен в модифицированном варианте в гуманистической психологии. Это можно отнести ко всем ее многообразным ветвям, а не только к гуманистическому психоанализу Э. Фромма. Но в целом данный концептуальный комплекс касается не только социальной психологии, он сплавляет все области психологического знания, и потому об этом следует вести речь особо.

### ***Литература:***

*Бандура А., Уолтерс Р.* Принципы социального научения // Современная зарубежная социальная психология: Тексты / Под ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой, Л.А. Петровской. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.

*Беннис У., Шепард Г.* Теория группового развития // Современная зарубежная социальная психология: Тексты / Под ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой, Л.А. Петровской. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.

*Бэрон Р., Ричардсон Д.* Агрессия. СПб.: Питер, 1998.

*Келли Г., Тибо Дж.* Межличностные отношения. Теория взаимозависимости // Современная зарубежная социальная психология: Тексты / Под ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой, Л.А. Петровской. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.

*Клеман К.Б., Брюно П., Сэв Л.* Марксистская критика психоанализа. М.: Прогресс, 1976.

*Прайор К.* Не рычите на собаку! М.: Селена +, 1995.

*Фрейд З.* Массовая психология и анализ человеческого «Я». М.: Современные проблемы, 1926.

*Хоманс Дж.* Социальное поведение как обмен // Современная зарубежная социальная психология: Тексты / Под ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой, Л.А. Петровской. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.

*Шутц У.* Комплементарная функция лидера // Современная зарубежная социальная психология: Тексты / Под ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой, Л.А. Петровской. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.

*Ярошевский М.Г.* История психологии. М.: Мысль, 1976.

*Adorno T.W., Frenkel-Brunswik E., Levinson D., Sanford R.* The authoritarian personality. N. Y.: Harper & Row, 1950.

*Allport G.W.* The historical background of modern social psychology // The handbook of social psychology / Ed. by G. Lindzey, E. Aronson. Reading (MA), 1968.

*Aronson E.* The social animal. San Francisco: W. H. Freeman & Co, 1972.

*Bandura A.* Aggression: Social learning analysis. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall, 1973.

*Bandura A., Walters R.H.* Social learning and personality development. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall, 1965.

*Bennis W.G., Shepard H.A.* A theory of group development // Human Relations. V. 9, 1956.

*Bion W.R.* Experiences in groups. London: Tavistock Publications, 1961.

*Cartwright D., Zander A.* Group dynamics. N. Y.: Harper & Row, 1968.

- Coleman J.C.* Psychology and effective behavior. Glenview: Foresman, 1969.
- Craig R., Clarizio H.* Contemporary educational psychology. N. Y.: Wiley, 1975.
- Deutsch M., Krauss R.M.* Theories in social psychology. N. Y.: Basic books, 1965.
- Homans G.C.* Social behavior: Its elementary forms. N. Y.: Harcourt, 1961.
- Kane T., Josep H.I., Tedeschi J.* Person perception and the Berkowitz paradigm for study of aggression // *Journal of Personality and Social Psychology*. V. 36.1976. № 6.
- Kelley H.H., Thibaut J.W.* The social psychology of groups. N. Y.: John Wiley & Sons, 1959.
- Lindgren H.C. (ed.)*. Contemporary research in social psychology. N. Y.: Wiley, 1969.
- Lindzey G., Aronson E. (eds.)*. The handbook of social psychology. 2nd ed. V. 1–5. Reading (MA), 1968–1969.
- McDavid J., Harary H.* Social psychology: Individuals, groups, societies. N. Y.: Harper & Row, 1968.
- McGuigan F., Lumsden D. (eds.)*. Contemporary approach to conditioning and learning. Washington: Winston-Wiley, 1973.
- Miller N., Dollard J.* Social learning and imitation. New Haven: Yale University Press, 1941.
- Piaget J., Inhelder B.* The gaps in empiricism // *Beyond reductionism: New perspectives in the life sciences* / Ed. by A. Koester, J.R. Smythies. London: Hutchinson, 1969.
- Rogers C.* Freedom to learn. Columbus: Merrill, 1969.
- Rokeach M.* The open and closed mind. N. Y.: Basic Books, 1960.
- Schutz W.C.* FIRO: A three-dimensional theory of interpersonal behavior. N.Y.: Holt, Rinehart, & Winston, 1958.
- Shaw M.E., Costanzo P.R.* Theories of social psychology. N. Y.: McGraw-Hill, 1970.
- Skinner B.F.* The behavior of organisms. N.Y.: Appleton-Century-Croft, 1938.
- Steiner J.D., Fishbein M. (eds.)*. Current studies in social psychology. N. Y.: Holt, Rinehart and Winston, 1966.
- Tajfel H., Israel J. (eds.)*. The context of social psychology: A critical assessment. London: Academic Press, 1972.

### 1.3. Гуманистический контекст психологической помощи<sup>6</sup>

Развитие психологии – во многом своеобразный диалог социоцентрированной и личностно-центрированной тенденций, порой попытка их компромиссного объединения в осмыслении базовой проблемы – соотношения личности и общества. В современных условиях этот диалог активно продолжается. В частности, его стороны представлены традиционной социальной психологией (включая отечественную традицию) и современной гуманистической психологией, получившей во второй половине XX в. развитие на Западе и осваиваемой сегодня рядом отечественных исследователей.

Для отечественной психологии в целом, с точки зрения ее базовых методологических принципов, характерна тенденция к акцентированию полюса социальности в описании личности – социоцентрированный подход в сравнении с гуманистической личностно-центрированной психологией. Становление, развитие индивида обусловлено социальной детерминацией, социальным влиянием. Что касается характера этого влияния, то оно рассматривается как формирующее и в оценочном спектре в основном как благоприятное.

Во многом в силу идеологических соображений в советском контексте не разрабатывалась, в частности, идея негативного социального влияния, поскольку предполагалось, что «хорошее общество» не может, будучи «присвоенным», приносить негативные плоды. Можно обратить внимание на противоречие между декларацией тезиса об уникальности каждого человека и в то же время такими социальными тенденциями, как установка «быть, как все», сведение развития личности к узкой социальной адаптации, а богатства личностного репертуара – лишь к многообразию социальных ролей и т. п. Вопрос об издержках социального влияния, его возможном деформирующем потенциале, например эффектах деформаций индивидуальности, оставался и остается в основном в тени.

Новые тенденции современного мирового социального развития влияют на характер становления личности, порождая некоторые новые, ранее не возникавшие психологические проблемы или расставляемые акценты в традиционных проблемах. Мы имеем в виду, например, тенденции глобализации, расширения как позитивного, так и негативного аспектов и масштабов социокультурного воздействия, интенсификации информационных процессов и т. д. Их осмысление, на наш взгляд, продуктивно в контексте взаимодействия разных психологических подходов. В отечественной психологии речь идет о продолжении диалога с гуманистической психологией, начавшегося со времени становления практики психологической помощи в кризисный период. Богатая традиция гуманизма в российской культуре, в которой разрабатывались многие гуманистически ориентированные идеи и категории (Психология с человеческим лицом, 1997), в целом оказалась весьма созвучной акцентам гуманистической психологии. Однако гуманистический потенциал отечественной психологии долгое время оставался в основном потенциалом из-за не востребованности его социальной ситуацией в стране.

Можно сказать, что современная гуманистическая психология представляет не столько альтернативную картину становления личности (сходные идеи есть, в частности, и в отечественной традиции), сколько дополняющую ее в определенных моментах. Большинство представителей гуманистической психологии разделяют идею социокультурной обусловленности личности, но не рассматривают эту обусловленность как самодовлеющую. Кроме

---

<sup>6</sup> Петровская Л.А. Гуманистический контекст психологической помощи // Социальная психология в современном мире / Под ред. Г.М. Андреевой, А.И. Донцова. М.: Аспект Пресс, 2002. С. 323–333.

того, большое внимание уделяется направлениям, механизмам *деформирующего* влияния социальности, культуры, в частности, семьи.

Значимость этих вопросов возрастает в связи с происходящими социальными изменениями, актуализирующими проблему «отстаивания индивидуальности» (А.Г. Асмолов), которая находится среди первоочередных для гуманистической психологии. Именно поэтому опыт ее анализа, несомненно, заслуживает внимания. Этот опыт может быть использован при оказании психологической помощи человеку, оказавшемуся в сложной ситуации радикальных социальных преобразований, так как позволит сделать акцент не столько на необходимости *адаптации* к ним, сколько на умении *совладать* с ними, что требует значительных личностных усилий.

Гуманистическая психология имеет множество ветвей, модификаций, представляемых различными авторами, и в то же время можно выделить некоторые общие контуры, связанные единым методологическим ядром. Прежде всего, отметим, что «изначальный» человек рассматривается не как *tabula rasa*. Он не является чистым листом бумаги, на котором культура пишет свои письма, – считает Э. Фромм (*Фромм, 1992*). Человек не только продукт общества, но и дитя природы, он как бы двуедин. Этим постулируется наличие некоторой *изначальной* природы, сущности человека, что противоречит тем концепциям, которые придают забвению идею человека как и природного продукта. Речь в данном случае не идет о вульгарной реконструкции натурализма. На наш взгляд, позиция выведения природы за пределы детерминант человеческого бытия привела к обеднению представления о человеке, что в свою очередь сказалось, например, на развитии, а точнее, на недоразвитии продуктивного экологического сознания. Вероятно, отсутствие осознания и глубинного переживания интимного характера связанности человека с природой вносит свой вклад в нынешнее экологическое неблагополучие, а точнее, в экологическую катастрофу.

Другой пример связан с активно становящейся в настоящее время областью психологии здоровья, подчеркивающей необходимость видеть человеческий организм именно как природно-социальную реальность. Опыт показывает, что в налаживании отношений с собственным организмом следование нормам природы, изначальному природному порядку не менее важно, а порой приоритетно в сравнении с учетом социальных нормативов. Подобные иллюстрации легко продолжить и умножить.

С точки зрения гуманистической психологии, принципиальным содержанием саморазвития является *самоактуализация*, или, по возможности, полная реализация изначального потенциала. «Становиться и быть собой» – вот психологическая основа благополучия человека. «Такое благополучие означает быть полностью рожденным, то есть стать тем, чем человек является потенциально» (*там же, с. 26*). Проблема «создания хорошего человека» – это проблема «самоэволюции человека». Ее предпосылкой и одновременно составляющей является познание человеком самого себя: «Нам необходим такой человек, который был бы ответствен за себя и свое развитие, досконально знал самого себя, умел осознавать себя и свои поступки, стремился к полной актуализации своего потенциала и т. д.» (*Маслоу, 1997, с. 32*).

Речь в данном случае идет, по существу, о характеристиках *субъектной* позиции человека. Хотя такой акцент не отрицается в рамках отечественной психологии, раскрытие данного тезиса в гуманистической психологии отражает ее позицию. Осуществление человеком собственной жизни как цепочки выборов предполагает опору *и на внутренние ориентиры, и на внешние условия* и обстоятельства. Однако основная стратегия саморазвития может выглядеть по-разному. Главным может стать усвоение внешних ориентиров бытия, а знание себя – оказаться вторичным, подчас приглушаемым или даже заглушаемым «внешними голосами». С другой стороны, первостепенной может оказаться задача развития ориентации в собственной внутренней реальности, с тем чтобы не попасть в плен лишь социальных

стереотипов и прожить свою уникальную жизнь. Здесь внешняя ориентировка отнюдь не исключается, но увязывается с внутренней как первостепенной и приоритетной, с необходимостью слушать, распознавать собственные внутренние сигналы. Проблема современного человека в том, что он «привык прислушиваться не к своим внутренним сигналам, а к голосам других в себе», в то время как «невозможно быть мудрым в главном, не умея прислушиваться к себе, к своему Я, в каждый конкретный момент жизни, не решаясь твердо сказать себе: “Я не люблю то-то и то-то”» (*там же*, с. 59). Или другими словами: «Такой человек существует лишь как ответ на требования других людей, у него нет своего “Я”, он старается думать, чувствовать, вести себя так, как, по мнению других, ему следует думать, чувствовать и вести себя» (*Роджерс*, 1994, с. 56).

Обозначенная проблема самопознания столь же сложна, сколь значима. Ее сложность связывается с рядом принципиальных моментов. Один из них кроется в трактовке отношений человека и общества в традиции психоанализа и его развития в гуманистической психологии. Акцентируется идея *деструктивного* характера социального влияния на психологическое развитие человека в соответствии с его собственным проектом: «Фактически большая часть из того, что составляет человеческое сознание, является фикцией и заблуждением; дело не столько в неспособности человека увидеть истину, сколько во влиянии на него общества» (*Фромм*, 1994, с. 32). К «социальному фильтру», или помехам полноте контакта человека с реальностью, отнесены при этом язык, логика, «которая направляет мышление людей в данной культуре», определенные социальные табу, их модификация в различных конкретных семьях.

Применяя к обществу, как и к отдельной личности, категории здоровья и болезни, Фромм вводит понятие *социально заданной ущербности* – личностных образований, которые являются продуктом больного общества. Наиболее фундаментальным выражением болезни общества является феномен отчуждения, состоящий в том, что человек не ощущает себя субъектом собственных действий и из уникального и неповторимого субъекта-творца собственной жизни превращается в «лишенную индивидуальных качеств вещь, зависимую от внешних для нее сил» (*там же*, с. 376).

Другим возможным негативным последствием односторонней социальной адаптации человека может быть блокирование развития его индивидуальности, самобытности, в результате чего он становится в основном воплощением социальных стереотипов. Каналы трансляции стереотипов многообразны и существуют на всех этапах социализации и во всех ее институтах.

В рамках гуманистического подхода весьма полно проанализированы, в частности, деструктивные аспекты влияния семьи как ячейки общества на становление, развитие человека в соответствии с собственной самобытностью. Известно, что вне семьи невозможно полноценное психическое развитие ребенка. В то же время роль родительской семьи в развитии человека далеко не однозначна на разных жизненных этапах. Во многих случаях для взрослого остро стоит задача преодоления именно усвоенного в родительской семье наследия. Стимулы к этому могут быть разными, например изменение ситуации развития в связи с переменами в обществе или в собственной жизни, чему много примеров в современной российской действительности. Они могут ставить человека перед необходимостью пересмотра, обновления ценностей, идеалов, установок, поведенческого репертуара. Среди значимых «стимульных событий» личной жизни можно упомянуть такие, как вступление в брак, рождение ребенка, развод, смена профессии, болезнь, собственная или близких, а также травмирующий эффект прошлого – минувших событий, людей или межличностных отношений. (Иногда речь может идти о своеобразной тирании прошлого, связанной с застреванием в нем, в особенности, с центрацией на его негативных моментах.)

Существенным основанием для переосмысления взрослым сложившегося опыта может быть стремление приблизиться к самому себе – в большей мере соответствовать собственной внутренней природе. Социализация ребенка может быть связана с подавлением, искаженным развитием изначального потенциала в силу разных обстоятельств. Поэтому «для нормального развития ребенка необходимо, чтобы взрослые доверяли ему и естественным процессам развития, то есть чтобы они не слишком часто вмешивались, не “заставляли” ребенка развиваться или идти по обозначенному ими пути, а “позволяли” и “помогали” ему развиваться в духе даосизма, а не в авторитарном режиме» (Маслоу, 1997, с. 241). Прививая ребенку наличный социальный опыт, в том числе стереотипы, семья может зачастую больше акцентировать именно внешние ориентиры, а не внутренние. И взрослому приходится выбирать – следовать ли устоявшемуся (семейной традиции) или провести сложную работу по переориентации. Взрослому человеку в случае, если его детское становление шло по обозначенному другими пути, вне соотнесения с его индивидуальностью, приходится «перенастраивать» себя. Опыт практической психокоррекции показывает, что взрослый порой может и не подозревать, что у него есть выбор.

Подытоживая изложенное, подчеркнем следующие моменты. Многогранная проблема становления личности в социальной психологии в значительной мере представлена проблемой «Я – Другой» (имеется в виду либо конкретный другой, либо обобщенный, «голос» которого можно «услышать», например, в средствах массовой информации). Опыт разработки проблемы показывает, что одна функция Другого в развитии Я – конструктивная, что в разных вариантах осваивалось традиционной социальной психологией. Содержание психического становления при этом раскрывается как процесс некоего психологического «вбирания» Другого в контексте сообщества ребенок – взрослый.

Иная возможная функция Другого – деструктивная. Она осмысливается в основном в психотерапевтической традиции, опирающейся на гуманистическую психологию, где рассматривается противоположный процесс – *освобождение* человеком своего внутреннего мира от Другого: от его чрезмерной представленности, воздействия, заглушающего собственный внутренний голос, отдаляющего человека от самого себя.

Можно предположить, что построение целостной картины роли Другого на разных этапах психического развития человека возможно лишь через *интегральное* осмысление обеих этих традиций, что, по-видимому, и должно быть учтено в практической деятельности психолога, оказывающего консультативную или другую помощь реальному человеку в сложных для него жизненных обстоятельствах.

В современном российском обществе эта проблема становится особенно актуальной. Утрата людьми собственных систем ценностей приводит порой к поискам чего-то призрачного и даже разрушительного, а главное, к тому, что никак не соотносится с самобытностью данного человека. Этому способствует тенденция к глобальной стандартизации жизни благодаря определенным способам массированного распространения информации, толкающей людей к предпочтению не своего, а чужого и чуждого выбора.

В реальной психотерапевтической практике важно учесть и еще один аспект, настойчиво подчеркиваемый в гуманистической психологии, а именно соотношение в человеке *сознательного* и *бессознательного*: «Сознание олицетворяет лишь заданные обществом образцы переживаний, которых не так уж много, а бессознательное олицетворяет все остальное богатство и глубину человека в его целостности...» (Фромм, 1994, с. 44). В большинстве случаев человек оказывается расщеплен на социально обусловленную, ситуативную личность и целостного человека. Причем человек как бы страшится своего глубинного Я, противится его пробуждению, удерживает себя от контакта с собственным бессознательным.

Это вполне может коррелировать со здравомыслием, социальной адаптированностью, но такая «адаптация» является «частичной», ибо она обедняет жизнь человека: «...расхо-

жий здравый смысл диктует нам стараться ладить с миром вопреки, а зачастую и в ущерб ладу с нашей собственной физической, биологической и социальной реальностью. Зачастую в угоду требованиям внешнего мира мы отказываемся от своего глубинного «Я». Интегрированная же, зрелая личность предполагает продуктивное слияние глубинного «Я» и сознающего «Я», откуда следует вывод о том, что неправомерно «противопоставлять бессознательное сознательному, как дурное хорошему, как низшее высшему, как эгоистичное альтруистичному, как животное человеческому» (Маслоу, 1997, с. 98, 103). Характеристики бессознательного при таком подходе окрашены в позитивные тона: именно в этой части души живет наша «способность играть, радоваться, фантазировать, смеяться, заниматься пустяками, одним словом, быть спонтанными и, что особенно важно, креативными» (там же, с. 97).

Постановка этой проблемы также имеет большое значение для практической работы психолога, в частности для понимания природы и развития *личностной компетентности* человека: она может быть понята как интеграция ориентированности человека в поле своего и сознательного, и бессознательного опыта, по крайней мере установления некоторого контакта между ними.

Предлагаемая трактовка бессознательного означает и расширенное, по сравнению с фрейдовской концепцией, понимание *психотерапии*, когда трансформация бессознательного в сознательное приобретает более полный смысл и трактуется как целостное преобразование личности, пробуждение от полусна, «в котором пребывает средний человек». Если перейти от метафорического языка к концептуальному, имеется в виду, что сознание человека находится в плену вымыслов, иллюзий, которые могут порождаться как своеобразием отношений с социумом, так и особенностями психической структуры человека. В связи с этим контакт человека с реальностью, внутренней и внешней, ограничивается, а то и утрачивается вовсе.

Психотерапия и помогает найти путь к полному контакту с реальностью, который достигается, когда «универсальный человек» не отделен от социального и противопоставление сознательного бессознательному «снимается», «пробуждается новый реализм» (Фромм, 1994, с. 76). Таким образом, гармония с самим собой оказывается предпосылкой гармонии с миром в целом.

Итак, конструирование и проявление своего истинного «Я» являются принципиальным содержанием саморазвития, а психотерапия в широком смысле слова – принципиальным помощником на этом пути. На наш взгляд, важно подчеркнуть акцент на необходимости достижения единства между социальной ориентированностью и развитием собственной уникальности. Представляется естественным на этом пути сочетание социальных программ помощи с индивидуальными. В качестве первых типичными являются, например, программы поддержки одаренных детей, которые, в конце концов, ориентированы на культивирование индивидуальности человека. Что касается психотерапии, то, вероятно, ее три основных пространства – индивидуальное консультирование, групповая психотерапия и аутопсихотерапия – будут развиваться таким образом, что последняя (аутопсихотерапия) обретет более быстрые темпы в связи с активным становлением субъектности и запросом на развитие индивидуальности в настоящее время.

Термин «аутопсихотерапия» пока не очень распространен. Речь идет о ситуациях, когда человек сам себе оказывает психологическую помощь. Имеется в виду здоровый человек, сталкивающийся с различного рода затруднениями и/или решающий задачи саморазвития, психологического пробуждения. Одним из инициаторов развития аутопсихотерапии является К. Хорни, с точки зрения которой психоанализ «может быть использован как средство общего развития личности... ее творческого самоизучения» (Хорни, 1993, с. 224). Именно из

этой перспективы она исходит в своей известной работе «Самоанализ», являющейся классическим пособием по аутопсихотерапии.

Рассматривая вопрос о возможности психоанализа «без посторонней помощи или с минимальной помощью» профессионала, К. Хорни уделяет внимание факторам, которые делают его желательным, а также его ограничениям и недостаткам. При этом она опирается не только на теоретические соображения, но и на опыт: «Это опыт, который я приобрела сама, опыт моих коллег, а также опыт моих пациентов, коих я побуждала работать над собой во время перерывов в психоаналитической работе со мной» (*там же*, с. 238–239). Что же касается негативных последствий, то, по ее мнению, «большая опасность заключается в бесполезности самоанализа вследствие чрезмерного ухода от проблем, нежели в каком-либо определенном вреде» (*там же*). В целом же заключение сводится к следующему: «...самоанализ находится в пределах возможного, и опасность того, что он приведет к нежелательному результату, крайне мала» (*там же*, с. 245); «сама жизнь оказывает наиболее действенную помощь нашему развитию» (*там же*, с. 224).

И, вместе с тем, мы полагаем, что свое место среди специфических способов, служащих развитию личности, индивидуальности может занять большинство психотехнических средств, наработанных в русле многообразных психотерапевтических ориентации, причем использоваться они могут как в контексте отношений с психотерапевтом, так и самостоятельно, когда человек выступает сам себе психотерапевтом.

В отечественной психологии разработана система преимущественно социоцентрированной рационалистической дет-ской психотерапии (см., например: *Бурменская*, 2001; *Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков*, 2002). Что касается психотерапии взрослых, отечественный опыт скромнее, и в настоящее время в нашей стране идет процесс творческой адаптации разнообразных зарубежных психотерапевтических наработок применительно к российскому культурному контексту. Элементы аутопсихотерапии активно представлены сегодня вне психологии, например, в различных областях практики целительства, а также в соответствующих публикациях. Для практической психологии освоение этого поля является значимой перспективой.

Наконец, следует упомянуть наличие характерных для современного социального развития противоречивых тенденций глобализации и одновременно индивидуализации, как ни парадоксальным, на первый взгляд, представляется это сочетание. Если первая проявляет себя в широком смысле в различного рода социальных и индивидуальных единообразиях (экономическом, политическом, культурном, информационном и т. п.), то вторая связана с появлением в условиях современного общества повышенного запроса на индивидуальное творчество, самобытные инициативы и т. п.

Проиллюстрировать последнее можно, в частности, примерами из сферы общения. В современном развитии социально-психологической компетентности представлены и нормативная тенденция, то есть усвоение социально заданных норм и эталонов, и личностно-творческая, которая предполагает конструирование норм в ходе самого общения исходя из ориентации участников в ситуации, в себе, в партнере. Естественно, нормативный путь развития компетентного общения тоже включает творческий компонент. Мы имеем в виду, прежде всего, выработку рефлексивной позиции по отношению к самой осваиваемой норме, ее осмысленное встраивание в индивидуальный личный опыт. Соотношение названных тенденций или аспектов развития общения различно в разных его видах и на разных стадиях социальной и личностной динамики.

В целом в современной коммуникативной практике можно усмотреть крен в сторону некоторого ослабления изначально заданного нормативного начала в построении межличностного контакта и усиления начала творческого, личностного. Раньше было больше регла-

ментированных, например, внешними ритуалами, межличностных ситуаций. Представления об этом дают, в частности, пособия XIX в., посвященные этикету.

Что касается партнера, то его, вероятно, тоже было проще поместить в некую нишу, отнести к определенной группе, и это давало возможность получить довольно четкие ориентиры в виде нормативов, правил поведения с ним или в его присутствии. Имея в виду отмеченную тенденцию, можно полагать, что сегодня построение межличностного контакта – скорее решение творческой задачи, нежели реализация усвоенного норматива, хотя, конечно, по-прежнему представлены оба указанных аспекта.

Например, современная неоднозначность, неопределенность норм семейных отношений ставит перед семьей в том числе задачу выбора модели общения, ролевого взаимодействия. Эмпирические исследования обнаруживают, что в нынешних условиях просматриваются, по крайней мере, два пути становления ролевой структуры молодой семьи: один путь – это согласование партнерами усвоенных нормативов, образцов, стереотипов, и другой – построение отношений через ориентацию на конкретную жизненную ситуацию и конкретного партнера, совместная выработка норм именно на этой основе. В частности, оказалось, что основным фактором, влияющим на удовлетворенность браком супругов из первых, «традиционных», семей является соответствие их отношений поло-ролевым стереотипам и романтическому образу брака. Для супругов из «современных» семей наиболее важны индивидуализация отношений, их соответствие конкретной жизненной ситуации и требованиям партнера (Антонюк, 1992).

Отмеченные пути построения контакта (не только семейного) не исключают полностью друг друга, но в принципиальной тенденции они различны: это ориентация на заготовленные схемы либо настрой на конкретного партнера, конкретные характеристики реальной ситуации. По сути, нормативный путь построения компетентного общения концептуализирован бихевиористской традицией, а личностно-творческий аспект акцентирован в гуманистической психологии. В контексте современных тенденций социального развития можно предположить дальнейшую активизацию личностно-творческой составляющей социально-психологической компетентности и психологической культуры в целом.

Осознание и осмысление современных противоречивых тенденций исследования личности – важная предпосылка нахождения «творческого синтеза» между запросами социального окружения и сигналами собственного внутреннего голоса для каждого человека. Именно гармония успешной социальной адаптации и полноценной самореализации обеспечивает полноту становления индивидуальности человека, а следовательно, достижение им здоровья и социально-психологической зрелости. Важно обозначить некоторые новые аспекты этой проблемы в современных условиях, в частности, при организации практической психологической помощи.

В этой сфере следует различать две ситуации. Одна из них – когда субъектом, кому оказывается помощь, является *общество*: социальная структура, организация. В предшествующих главах речь шла в основном об этом. Другая ситуация – когда субъектом психологической помощи выступает отдельный человек. Именно в этом случае одним из стратегических направлений психологической поддержки должно стать сохранение, развитие его индивидуальности, самобытности. Прежде всего это необходимо в интересах достижения полноты бытия конкретного человека, но, в конце концов, может оказаться предпосылкой, источником творческих вкладов в социальное развитие.

### **Литература:**

Антонюк Е.В. Представления супругов о распределении ролей и становление ролевой структуры молодой семьи: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1992.

*Бурменская Г.В.* Теоретические вопросы возрастно-психологического консультирования // Психолог в детском саду. 2001. № 1–2.

Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков. М.: Академия, 2002.

*Маслоу А.* Дальние пределы человеческой психики. СПб.: Евразия, 1997.

*Маслоу А.* Психология бытия. М.: Ваклер, 1997.

Психология с человеческим лицом / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. М.: Смысл, 1997.

*Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. М.: Масс Медиа, 1994.

*Фромм Э.* Душа человека. М.: Республика, 1992.

*Фромм Э.* Здоровое общество // Психоанализ и культура. М.: Юристь, 1995.

*Фромм Э.* Психоанализ и дзэн-буддизм // Что такое дзэн. Киев: Айрис-пресс, 1994.

*Хорни К.* Самоанализ. М.: Прогресс-Универс, 1993.

## Раздел II. Концептуальные подходы к общению и личности в социальной психологии

### 2.1. О природе компетентности в общении<sup>7</sup>

Понимание природы компетентности в общении естественно связано с пониманием природы самого общения, тенденций его развития. Отметим, что невозможно представить ситуацию в жизни человека, когда бы он не общался. Человек всегда дан в контакте с другим – партнером реальным, воображаемым, выбранным, навязанным и так далее. С этой точки зрения трудно переоценить вклад компетентного, полноценного общения в качество человеческой жизни, в судьбу в целом. Несомненно, что это принципиальное звено, составляющая целостной компетенции человека в мире.

Компетентное общение представляет собой сложное интегральное образование и подход к его проблемам возможен с разных позиций. В частности, различны, хотя, конечно, и связаны, позиции психолога-исследователя, изучающего общение, и практического психолога, оказывающего помощь в этой сфере. Мы затронем некоторые характеристики компетентного общения, или мастерства в общении, существенные в первую очередь в контексте практики его развития.

В многообразных случаях общения инвариантными составляющими оказываются такие структурные компоненты, как партнеры-участники, ситуация, задача. Вариативность обычно связана с изменением характера (характеристик) самих составляющих – кто партнеры, какова ситуация или задача – и своеобразием связей между ними. Соответственно такому представлению о структуре общения основными образующими компетентности в общении выступают компетентность человека в самом себе («Я-компетентность»), то есть его адекватная ориентация в собственном психологическом потенциале, а также в потенциале партнера, компетентность в ситуации и задаче.

В приведенном перечне «Я-компетентность» не случайно оказалась на первом месте. Жизнь каждого человека наполнена общением в разных ситуациях, с разными партнерами, задачами. Но непременной составляющей такого многообразия всегда оказывается сам этот человек, меняющий партнеров, ситуации, задачи. Следовательно, адекватная ориентация в собственном психологическом потенциале является первичной и базовой образующей компетентности в общении, ибо именно точность этого психологического инструмента определяет и качество других составляющих, а также результата.

Богатство, сложность общения и соответственно компетентности в общении тесно связаны с многообразием его видов. Обычно по разным основаниям выделяют служебно-деловое (ролевое) общение, интимно-личностное, ритуальное (в том числе светское) общение, общение манипулятивное, диалогическое и так далее. Опыт показывает, что далеко не всегда компетентность в одном виде общения означает одновременно мастерство в иных его видах. Весьма часто это могут быть достаточно автономные образования, поскольку различна сама реальность разных видов общения. Например, человек, преуспевающий в деловом общении, может не находить общего языка с собственными детьми.

Компетентность в общении имеет несомненно инвариантные общечеловеческие характеристики и в то же время характеристики, исторически и культурно обусловленные. Последнее проявляется в том, например, что в разные исторические периоды могут быть

---

<sup>7</sup> Петровская Л.А. О природе компетентности в общении // Мир психологии. 1996. № 3. С. 31–35.

более широко представлены, органичны и определенные виды общения. Так, не случайно преимущественно репрессивная направленность общения в нашем обществе, преобладание в нем стратегий противостояния, борьбы. С этой точки зрения развитие компетентного общения в современных условиях предполагает его принципиальную гуманистическую переориентацию и гармонизацию.

Для современной практики общения характерна тенденция некоторого ослабления нормативного начала в построении межличностного контакта и усиления начала творческого, личностного. Наиболее значимое для человека глубинное общение, в сфере которого реализуются фундаментальные психологические потребности, нужно «сотворить» в межличностном взаимодействии. Раньше было гораздо больше ситуаций, регламентированных внешними ритуалами. Представления об этом дают, в частности, пособия по этикету, где все было расписано. Видимо, не случайно их нынешние аналоги гораздо менее объемны и пространны. Сегодня построение межличностного контакта – скорее решение творческой задачи, нежели простое воспроизведение усвоенного норматива, хотя, конечно, по-прежнему представлены оба указанных аспекта.

В компетентном общении как интегральном образовании можно выделить различные его уровни – это уровень ценностей личности, уровень ее установок и уровень умений. Такая упорядоченность в приведенном перечне не случайна: на наш взгляд, ценности человека определяющим образом влияют на характер его общения, являются стратегическими ориентирами практики построения повседневных контактов. При этом имеются в виду ценности различного плана, в том числе экзистенциально-духовные. Например, видит ли себя человек единицей только собственной национальной группы или частью мироздания – космоса, может существенно влиять на восприятие им других людей – партнеров по общению.

Ценности бывают декларативными и реальными. Декларативными могут оказываться ценности, не подкрепляемые практическими умениями. Например, в подавляющем большинстве случаев на вопрос, любят ли они детей, учителя отвечают утвердительно. Но если дети сплошь и рядом не воспринимают школу как «институт любви», вероятно, провозглашаемая ценность любви к детям оказывается не подкрепленной соответствующими умениями учителей. Декларативными оказываются и ценности, провозглашаемые человеком в силу их социальной одобряемости в условиях, когда сам он их по существу не разделяет.

В данном контексте уместно специально оговорить содержание термина «компетентный». В словаре иностранных слов этот термин переводится в том числе как «знающий, сведущий в определенной области». Конечно, знания об общении – необходимый компонент компетентности, но лишь в случае, когда они становятся социальной установкой – готовностью действовать определенным образом по отношению к себе, к другим, к ситуации. Можно быть очень осведомленным, информированным по проблемам общения человеком, но это отнюдь не гарантия компетентности. Основным критерий здесь – это реальное решение возникающих в общении задач и одновременно личностное развитие, самореализация участников.

Важным показателем компетентности в общении является отношение человека с собственными ценностями – насколько он их рефлексивно осмысливает, насколько сам себе отдает в них отчет. Известно, что совсем непросто ответить себе на вопрос «чего я больше всего хочу в этой жизни, к чему стремлюсь, зачем живу». По сути мы завели речь о рефлексивной культуре как составляющей компетентности. Именно рефлексивно-эмпатийное развитие человека обеспечивает позицию децентрации в отношении с партнером, умение смотреть на ситуации общения не только «с собственной колокольни». Рефлексивная культура предполагает, что участник общения способен стать как бы посредником самому себе в этом процессе, отлеживая кто, что, как, с какими возможными последствиями.

Именно в рефлексивной позиции человека по отношению к самому себе и партнерам по общению в большой мере проявляется субъектность общающихся сторон, что выступает предпосылкой построения общения как диалога. Речь в данном случае идет о том, что развитие компетентности – это развитие умений человека обратиться к исследованию собственного психологического потенциала, а также умений реконструировать компоненты психологического облика своих партнеров, ситуаций, задач.

Одним из аспектов этой работы является установление адекватного контакта с собственным бессознательным с тем, чтобы все силы человека не уходили на противостояние своему неосознаваемому опыту. Задача эта архисложная, но о ней здесь важно упомянуть, поскольку все предшествующее развитие отечественной психологии практически не было обращено к проблеме бессознательного, в особенности в контексте совершенствования психологической культуры здорового человека. Естественно, не следует противопоставлять сознательный и неосознаваемый пласты психической жизни. В частности, отход от ригидности и развитие гибкости осознаваемых психологических образований, культивирование творческого потенциала несомненно облегчают установление адекватных контактов сфер осознаваемого и бессознательного. Сознательные образования можно часто уподобить непробиваемому ледяному панцирю, который не позволяет бессознательным компонентам подняться на уровень осознаваемого. В подобных случаях культивирование психологической рефлексии, гибкости может способствовать облегчению упомянутого контакта.

Практическая работа психолога по оказанию помощи в развитии компетентного общения позволяет увидеть ограниченность известного марксистского представления о личности как совокупности общественных отношений. Фактически данное определение ориентирует на односторонний социоцентрический подход к пониманию компетентного общения. В интерпретации личностного развития в целом и компетентного общения в том числе главной оказывается категория интериоризации. То есть предполагается определенная позитивная корреляция между масштабом освоения социальных норм, требований и пр. и степенью зрелости, компетентности.

По сути, в становлении личности при этом учитывалась только ориентация на «внешний зов» – зов общества. В практике оказания психологической помощи часто можно было встретиться с людьми, которые в результате абсолютного принятия подобной стратегической установки проживали фактически не свою жизнь, предавая забвению «внутренний зов» – собственные потребности, установки, запросы. Действительно, невозможно жить в обществе, не ориентируясь на его требования. Однако более адекватным в подходе к компетентному общению представляется сочетание социоцентрической и антропо-гуманистической ориентации, предполагающее взгляд на человека как на продукт природы и общества, единства изначального и обретаемого.

В такой логике естественной предстает реконструкция принципа здорового, разумного эгоизма, который предполагает первичную заботу человека о гармоничном развитии собственного потенциала как в конце концов предпосылки полноценной заботы о другом человеке. На наш взгляд, данный принцип вполне согласуется с известной библейской формулой «возлюби ближнего, как самого себя».

Психологи-исследователи в изучении общения обычно выделяют такие его грани, как перцептивная, коммуникативная, интерактивная (Г.М. Андреева). Имеется в виду, что общение одновременно выступает как восприятие партнерами друг друга, обмен между ними информацией и как их взаимодействие (например, конфликтное, кооперативное).

В современной психологии наработан большой объем эмпирических данных относительно каждой из упомянутых граней общения. Существуют разные традиции их осмысления. В интересующем нас контексте существенно подчеркнуть различное протекание упомянутых реальностей с точки зрения монологической (субъект-объектной) или диалогической

(субъект-субъектной) их организации. И восприятие, и коммуникация, и взаимодействие протекают по-разному в зависимости от того, обращен ли человек к самому себе и своему партнеру как субъект к субъекту либо объектно.

Соответственно, в рамках компетентного общения можно говорить о компетентности перцептивной (точном восприятии себя и партнеров по общению), коммуникативной компетентности (адекватном обмене информацией) и интерактивной. Кроме того, каждый из трех названных видов компетентности может быть представлен моделью монологической или диалогической, моделью Д. Карнеги или моделью Э. Шострома (анти-Карнеги).

К практике развития компетентного общения можно подходить с разных точек зрения. Можно ориентироваться на обогащение, полноту, полифоничность, и в таком случае основной оказывается направленность на обретение многообразной палитры психологических позиций и средств, которые помогают полноте самовыражения партнеров, всем граням их точности – перцептивной, коммуникативной, интерактивной. В случае помощи в преодолении тех или иных трудностей общения может быть выделена, акцентирована какая-либо одна грань, одна позиция, один срез средств. В частности, не случайно совершенствование служебно-делового и интимно-личностного общения обеспечивается различными видами социально-психологического тренинга. В целом же компетентность в общении связана не с овладением какой-либо одной позицией в качестве наилучшей, но с приобщением к их комплексу. Умение вовлекать, использовать всю палитру личностных возможностей, как бы играя на всех психологических инструментах – один из показателей психологической зрелости и компетентности.

При всем многообразии возможных ориентиров в развитии компетентного общения стратегическим является выбор гуманистической направленности. Это определяется не соответствием последней реалиям современной рыночной стихии (хотя в некотором смысле и об этом можно говорить), а в первую очередь учетом принципа эколого-психологической защиты и компенсации. Гуманистическая направленность общения реализует заботу о психологической экологии, об экологических условиях сохранности человека как гармоничной психологической целостности. Она является противовесом чрезмерной активизации в современной жизни жесткой конкурентной борьбы и взаимного вытеснения. Минимизация гуманистической практики человеческих контактов, истончение этого слоя человеческих отношений может вести к весьма неблагоприятным психологическим последствиям.

## 2.2. О ПОНЯТИЙНОЙ СХЕМЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА КОНФЛИКТА<sup>8</sup>

Понятие конфликта трактуется в рамках социальной психологии достаточно широко. По существу оно оказывается эквивалентным философскому понятию противоречия. Исследование проблемы противоречия (конфликта) является для марксистско-ленинской теории традиционным. Методологической основой анализа противоречия служит, как известно, учение диалектического материализма, в котором эта категория является ключевой. В марксистской общесоциологической теории – историческом материализме – понятие противоречия в его социальном проявлении детально исследуется в связи с проблемами диалектики производительных сил и производственных отношений, базиса и надстройки, классов и классовой борьбы, государства, социальной революции и т. д. Теория научного коммунизма прослеживает конкретные проявления законов классовой борьбы и революции при переходе от капиталистической общественно-экономической формации к коммунистической. Изучению проблем конфликта посвящены также многочисленные марксистские исследования в области политической экономии, истории, этики, юриспруденции, педагогики.

В зарубежной литературе лишь последние пятнадцать-двадцать лет отмечены значительным повышением интереса к проблеме социального конфликта. Эта тема представлена во многих работах, авторами которых являются международники, философы, социологи, экономисты, психологи. Показательна наметившаяся в буржуазном обществоведении тенденция выделять особую междисциплинарную область, посвященную изучению конфликта, – так называемую конфликтологию. Возрастание интереса к проблеме конфликта диктуется целым рядом причин. В первую очередь здесь, видимо, следует назвать дальнейшее обострение противоречий современного капитализма, что ставит перед буржуазными идеологами задачу поиска способов хотя бы временной стабилизации социально-политических устоев капиталистического общества. Необходимость теоретического осмысления различных аспектов современных международных отношений, и в частности международного конфликта, также стимулировала повышение интереса к рассматриваемой проблеме. И, наконец, следует отметить характерное для эпохи научно-технической революции умножение и усложнение системы социальных связей личности как важную социально-психологическую предпосылку исследовательского интереса к конфликту.

Зарубежная социальная психология с самого начала своего возникновения уделяла теме конфликта большое внимание. Достаточно упомянуть таких ее основателей, как Фрейд, Левин, Шериф, в работах которых эта тема была доминирующей. Имманентная буржуазной социальной психологии, как и всему буржуазному обществоведению, тенденция психологизировать социальные процессы проявляется и в подходе к конфликту.

Всякий социальный конфликт рассматривается как явление, имеющее по преимуществу психологические и социально-психологические корни. Такая постановка вопроса, во-первых, не позволяет увидеть существо социального конфликта и, во-вторых, неверно ориентирует в исследовании самих социально-психологических его аспектов.

С позиций марксистской методологии социальный конфликт обусловлен в первую очередь объективными социально-экономическими детерминантами. Вместе с тем очевидно, что конфликт представляет собой сложное комплексное явление, и основанием для широкого поля социально-психологических исследований этого феномена служит, с одной стороны, присутствие вторичных социально-психологических аспектов, сторон во всяком

---

<sup>8</sup> Петровская Л.А. О понятийной схеме социально-психологического анализа конфликта // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977. С. 126–143.

конфликте, а с другой – наличие частного класса конфликтов, порождаемых социально-психологическими факторами.

Важным методологическим ориентиром всякого исследования служит адекватная понятийная схема изучаемого явления. В данной статье предпринимается попытка вычленения круга понятий, важного для социально-психологического исследования конфликта. Упомянутый круг понятий мы рассмотрим в рамках четырех основных категориальных групп: структура конфликта, его динамика, функции и типология.

**Структура конфликта.** Анализируя структуру конфликта, можно выделить следующие основные понятия: стороны (участники) конфликта, условия протекания конфликта, образы конфликтной ситуации, возможные действия участников конфликта, исходы конфликтных действий. Рассмотрим перечисленные понятия по порядку.

*Стороны конфликта.* Участниками, или сторонами, конфликта могут быть отдельные индивиды, социальные группы и организации, государства, коалиции государств и так далее. С точки зрения специальных интересов социальной психологии, исследующей внутриличностные (интраперсональные), межличностные (интерперсональные) и межгрупповые (интергрупповые) конфликты, наиболее типичными сторонами конфликта являются, по-видимому, отдельные аспекты личности, сами личности и социальные группы. В плане такой классификации сторон возможны конфликты типа: аспект личности – аспект личности, личность – личность, личность – группа, группа – группа. Участники конфликта характеризуются, вообще говоря, широким набором существенных в том или ином отношении признаков. В социально-психологическом отношении участники конфликта характеризуются в первую очередь мотивами, целями, ценностями, установками и пр.

*Условия протекания конфликта.* Помимо характеристик участников, конфликт существенно зависит от внешнего контекста, в котором он возникает и развивается. Важной составной частью этого контекста выступает социально-психологическая среда, представленная обычно различными социальными группами с их специфической структурой, динамикой, нормами; ценностями и т. д. При этом важно подчеркнуть, что социально-групповую среду необходимо понимать достаточно широко, не ограничиваясь лишь ближайшим окружением личности. Тенденция к такому сужению понятия среды характерна для большинства буржуазных авторов. Типичным примером в этом отношении может служить позиция сторонников интеракционизма в социальной психологии. Последние по существу ограничивают понятие среды контекстом малой группы. Для марксистских исследований характерно значительно более широкое понимание социальной среды личности, существенно включающее в себя помимо малых групп большие социальные группы, такие, как классы, нации, профессиональные группы и т. д. Без учета влияния этого более широкого контекста невозможно понять содержательную сторону мотивов, ценностей, норм и других социально-психологических аспектов социальных процессов вообще и конфликта в частности (*Диллигенский*, 1969; *Буева*, 1968).

*Образы конфликтной ситуации.* Характеристики участников конфликта и особенности условий его протекания определяют конфликтное поведение сторон. Однако указанное определяющее влияние никогда не осуществляется непосредственно. Опосредствующим звеном выступают идеальные картины, образы конфликтной ситуации, имеющиеся у каждого из участников конфликта. Эти внутренние картины ситуации включают представления участников о самих себе (своих мотивах, целях, ценностях, возможностях и т. п.), представление о противостоящих сторонах (их мотивах, целях, ценностях, возможностях и т. п.) и представление о среде, в которой складываются конфликтные отношения. Именно эти образы, идеальные картины конфликтной ситуации, а не сама реальность являются непосредственной детерминантой конфликтного поведения участников. Последнее обстоятельство представляется принципиально важным с точки зрения социально-психологических

исследований конфликта. Оно обнаруживает, возможно, наиболее существенный срез социального конфликта как объекта социально-психологического анализа.

В целом образы, внутренние картины конфликтной ситуации порождаются и обуславливаются объективной реальностью. Однако отношения образов и реальности весьма сложны, и они допускают, в частности, случаи серьезного расхождения. Ниже мы еще остановимся на этом вопросе.

*Возможные действия участников конфликта.* Образы конфликтной ситуации, имеющиеся у ее участников, определяют набор возможных действий, предпринимаемых сторонами. Поскольку действия противостоящих сторон в большой степени влияют друг на друга, взаимообуславливаются, в любом конфликте они приобретают характер взаимодействия. Заметим, кстати, что в теории игр, исследующей формальные модели конфликта, существует специальный термин для описания действия, учитывающего все возможные ответные реакции противостоящей стороны. Мы имеем в виду термин «стратегия», играющий ключевую роль в случае матричного представления конфликта. Существенно отметить, что помимо своей непосредственной функции, например способствовать достижению своих целей, препятствовать достижению целей противостоящей стороны и т. п., действия включают также моменты общения сторон и играют в этой связи важную информационную функцию.

Как отмечает Т. Шеллинг (*Schelling, 1963*), имея в виду конфликтную ситуацию, слова часто дешевы, участники предпочитают судить о намерениях, ценностях, возможностях противостоящих сторон в первую очередь не по их словам, а по их действиям. Аналогичным образом они часто обращаются к действиям для того, чтобы передать противостоящей стороне свои намерения, оценки и продемонстрировать свои возможности.

*Исходы конфликтных действий.* Исходы (или, иными словами, последствия, результаты конфликтных действий) не представляют собой нечто, лежащее за пределами самого конфликта. Напротив, они органично вплетены в самый конфликт. Во-первых, они включаются в конфликт на идеальном уровне: участники конфликта с самого начала имеют некоторый образ возможных исходов и в соответствии с этим образом выбирают свое поведение. Не менее существенно, однако, что и сами реальные последствия конфликтных действий оказываются составным элементом процесса конфликтного взаимодействия. Как правило, в конфликте действия предпринимаются по частям и поэтому перемежаются с их результатами. Осознание этих результатов, коррекция участниками своих представлений о конфликтной ситуации на основе такого осознания – важный момент конфликтного взаимодействия.

**Динамика конфликта.** Всякий реальный конфликт представляет собой процесс. Рассмотрение конфликта в динамике предполагает вычленение стадий конфликта. К их числу можно отнести следующие: а) возникновение объективной конфликтной ситуации; б) осознание объективной конфликтной ситуации; в) переход к конфликтному поведению; г) разрешение конфликта.

*Возникновение объективной конфликтной ситуации.* В большинстве случаев конфликт порождается определенной объективной конфликтной ситуацией. Существо последней в общем и схематичном виде можно представить следующим образом. Стороны А и Б оказываются участниками объективной конфликтной ситуации, если стремление стороны А к достижению некоторого желаемого для нее состояния С объективно препятствует достижению стороной Б некоторого желаемого для нее состояния Д и наоборот. В частных случаях С и Д могут совпадать. Это, например, имеет место, когда оба участника, А и Б, стремятся к одной и той же цели, но при этом достижение этой цели одним из них исключает достижение ее другим. Кроме того, А и Б могут оказаться сторонами одной и той же личности, в этом случае мы имеем дело с внутриличностным конфликтом.

Какое-то время объективная конфликтность ситуации не осознается сторонами. Эту стадию поэтому можно назвать стадией потенциального конфликта, ибо подлинным кон-

фликтом он становится лишь после восприятия, осознания объективной ситуации ее участниками.

*Осознание объективной конфликтной ситуации.* Чтобы конфликт стал реальным, участники его должны осознать сложившуюся ситуацию как конфликтную. Именно восприятие, понимание реальности как конфликтной порождает конфликтное поведение. Обычно понимание ситуации в качестве конфликтной является результатом осмысления реально сложившегося объективного противоречия интересов, стремлений. Однако нередко конфликтность образов возникает в случае, когда объективная основа конфликта отсутствует. Более детально возможны следующие варианты отношений между идеальными картинками и реальностью:

1. Объективная конфликтная ситуация существует, и стороны считают, что структура их целей, интересов конфликтна, и правильно понимают существо реального конфликта, то есть правильно оценивают себя, друг друга и ситуацию в целом. В этом случае перед нами адекватно понятый конфликт.

2. Объективная конфликтная ситуация существует, и стороны воспринимают ситуацию как конфликтную, однако с теми или иными существенными отклонениями от действительности. Это случай неадекватно понятого конфликта.

3. Объективная конфликтная ситуация существует, но она не осознается сторонами. В этом случае мы по сути не имеем дело с конфликтом как социально-психологическим явлением, поскольку психологически он не существует для сторон и они конфликтным образом не взаимодействуют.

4. Объективная конфликтная ситуация отсутствует, но тем не менее отношения сторон ошибочно воспринимаются ими как конфликтные. В этом случае мы имеем дело с так называемым ложным конфликтом.

5. Конфликтность отсутствует и объективно, и на уровне осознания.

Для социально-психологического анализа, по-видимому, особенно интересны случаи неадекватно понятого и ложного конфликта. Поскольку именно внутренняя картина ситуации, имеющаяся у участников, определяет их непосредственное поведение в конфликте, важно тщательно исследовать, с одной стороны, факторы, определяющие ее отклонение от реальности (например, уровень информированности участников, структура их коммуникаций и т. д.), и с другой – механизм влияния самих этих отклонений на течение конфликта (его продолжительность, интенсивность, характер разрешения и т. п.).

Кроме того, осознание ситуации как конфликтной всегда сопровождается эмоциональным окрашиванием. Возникающие эмоциональные состояния оказываются включенными в динамику любого конфликта, активно влияя на его течение и исход. Механизм возникновения и влияния эмоциональных состояний участников конфликта на его развитие также является специфической проблемой социально-психологического анализа.

*Переход к конфликтному поведению.* Помимо эмоционального окрашивания, осознание конфликтной ситуации может сопровождаться переходом к конфликтному поведению сторон. Конфликтное поведение можно определить как действия, направленные на то, чтобы прямо или косвенно блокировать достижение противостоящей стороной ее целей, намерений и так далее. Заметим, что необходимым условием, необходимым признаком конфликтного поведения является его осознание сторонами в качестве именно конфликтного. Если, например, сторона А предпринимает действия, блокирующие достижение стороной Б ее целей, но при этом ни А, ни Б не сознают, что эти действия препятствуют Б, то поведение А нельзя назвать конфликтным.

Конфликтное поведение одной стороны по отношению к другой не обязательно является результатом осознания конфликтной ситуации между этими сторонами. Конфликтное поведение А по отношению к Б может быть, например, формой снятия внутренних напряже-

ний А. В этом случае мы обычно имеем дело с переходом внутреннего конфликта во внешний.

Конфликтные действия резко обостряют эмоциональный фон протекания конфликта, эмоции же, в свою очередь, стимулируют конфликтное поведение. Вообще существенно, что взаимные конфликтные действия способны видоизменять, усложнять первоначальную конфликтную структуру, привнося новые стимулы для дальнейших действий. Таким образом, стадия конфликтного поведения порождает тенденции к эскалированию, дестабилизации конфликта.

Вместе с тем этой же стадии свойственны и тенденция противоположного характера. Дело в том, что конфликтные действия выполняют в известном смысле познавательную функцию. Стороны вступают в конфликт с некоторыми гипотетическими, априорными картинками своих интересов, возможностей и т. п., намерений, ценностей другой стороны и определенными предположительными оценками среды. В ходе конфликтных действий стороны сталкиваются с самой действительностью, которая корректирует их первоначальные априорные картины. Эта коррекция приводит к более адекватному пониманию сторонами имеющейся ситуации, что, в свою очередь, обычно способствует разрешению конфликта по крайней мере в форме прекращения конфликтных действий.

Нередко конфликт отождествляют со стадией конфликтного поведения. Такое отождествление представляется ошибочным: конфликт – значительно более сложное, многогранное явление. Однако справедливо, что переход к конфликтному поведению означает вступление конфликта в свою открытую, явную и обычно наиболее острую стадию. И поэтому, естественно, что в первую очередь на устранение конфликтного поведения направлены различные способы разрешения конфликта.

*Разрешение конфликта.* Разрешение – заключительная стадия эволюции конфликта. Разрешение конфликта возможно, во-первых, за счет преобразования самой объективной конфликтной ситуации и, во-вторых, за счет преобразования образов ситуации, имеющих у сторон. Вместе с тем и в том и другом случаях возможно двойное разрешение конфликта: частичное, когда исключается только конфликтное поведение, но не исключается внутреннее сдерживаемое побуждение к конфликту у сторон, и полное, когда конфликт устраняется и на уровне фактического поведения, и на внутреннем уровне. Полное устранение конфликта за счет преобразования объективной конфликтной ситуации мы имеем, например, когда посредством разведения сторон они лишаются возможности и необходимости контакта и, следовательно, конфликтного взаимодействия (перевод одного из конфликтующих сотрудников в другое подразделение). К тому же типу относится разрешение конфликта, состоящего в борьбе сторон за некоторые ограниченные ресурсы, посредством изыскания дополнительных ресурсов и полного удовлетворения ими обеих сторон. (Покупка второго телевизора в семье, если два ее члена желают одновременно смотреть разные программы.)

Частичное разрешение конфликта на объективном уровне имеет место, когда посредством соответствующей модификации реальных условий среды конфликтная ситуация преобразуется таким образом, что стороны оказываются незаинтересованными в продолжении конфликтных действий, хотя стремление достичь первоначальной цели у сторон остается. К этому типу относятся, например, многие чисто административные решения конфликта, вводящие определенные запреты и санкции на случай их нарушения.

Разрешение конфликта посредством изменения образов, имеющих у сторон, – особенно интересный для социального психолога случай. Подобное разрешение конфликта (полное или частичное) предполагает прежде всего переструктурирование имеющихся ценностей, мотивов, установок, а также принятие новых, и поэтому здесь уместен весь арсенал средств, разрабатываемых социальной психологией для этих целей.

Заключая рассмотрение динамики конфликта, уместно отметить также следующее. Во-первых, все сказанное выше относительно динамики конфликта не следует понимать в том смысле, что всякий конфликт непременно проходит каждую из перечисленных стадий. Например, сложившаяся объективная конфликтная ситуация может остаться незамеченной, не воспринятой сторонами. В этом случае конфликт ограничится своей первой стадией и останется на уровне потенциального. С другой стороны, стадия восприятия ситуации как конфликтной может наступить в условиях, когда объективная конфликтная ситуация отсутствует. Далее, разрешение конфликта может последовать непосредственно за его восприятием, прежде чем стороны предпримут какие-то конфликтные действия в отношении друг друга. Исследования социально-психологических факторов, влияющих на тот или иной вариант течения конфликта, – одна из задач социального психолога.

Во-вторых, важным моментом динамики конфликта являются его возможные переходы из одних форм в другие. Диапазон таких переходов весьма широк. Например, внутренний конфликт (внутриличностный, внутригрупповой) может переходить во внешний (межличностный, межгрупповой) и внешний – во внутренний. Последнее, в частности, имеет место в случае частичного разрешения конфликтов, когда тем или иным образом пресекается конфликтное поведение, направленное вовне (на противостоящую сторону), но внутреннее стремление к этому конфликтному поведению не исчезает, а лишь сдерживается, порождая тем самым внутреннее напряжение, внутренний конфликт. Далее, упоминавшийся нами ложный конфликт, то есть конфликт, возникающий при отсутствии объективной конфликтной ситуации в силу ошибочного взаимного восприятия сторон, может трансформироваться в истинный, подлинный. Аналогичным образом истинный (ложный) конфликт по одному поводу может перейти в истинный (ложный) конфликт по другому поводу и т. д. Последнее, например, происходит, когда конфликт, возникший на личной почве, перерастает в деловой и обратно.

При исследовании взаимоотношений в различных группах социальному психологу довольно часто также приходится сталкиваться с серией частных, на первый взгляд неоправданных конфликтов, которые на самом деле репрезентируют какой-то глубокий, серьезный конфликт. Последний, являясь базовым, иррадирует, обрастая совокупностью внешних, более мелких конфликтов.

**Функции конфликта.** Если исходить из большого числа социально-психологических исследований, направленных на поиски путей устранения конфликта из внутриличностной сферы, сферы межличностных, внутригрупповых и межгрупповых отношений, то легко прийти к ошибочному выводу, что конфликт играет лишь негативную роль, выполняет лишь деструктивную функцию. В действительности, однако, социальный конфликт, будучи одним из наиболее ярких проявлений противоречия, сам внутренне противоречив, выполняя не только деструктивную, но и конструктивную функцию. При выяснении роли конфликта принципиально важен конкретный подход. Один и тот же конфликт может быть деструктивным в одном отношении и конструктивным в другом, играть негативную роль на одном этапе развития, в одних конкретных обстоятельствах и позитивную – на другом этапе, в другой конкретной ситуации.

*Деструктивная функция конфликта.* Проявления деструктивных функций конфликта крайне разнообразны. Внутриличностный конфликт, например, порождает состояние психологического дискомфорта, который влечет, в свою очередь, серию различных негативных последствий и в крайних случаях может привести к разрушению личности. На уровне группы конфликт может нарушать систему коммуникаций, взаимосвязей, ослаблять ценностно-ориентационное единство, снижать групповую сплоченность и в итоге понижать эффективность функционирования группы в целом. Аналогичным образом деструктивные функции конфликта проявляются и в межгрупповых взаимоотношениях. Заметим, что

деструктивное влияние конфликта может иметь место на каждом из этапов его эволюции: этапе объективной конфликтной ситуации, этапе ее осознания сторонами, этапе конфликтного поведения, а также на стадии разрешения конфликта. Особенно остро деструктивные воздействия конфликта обнаруживаются обычно на стадии конфликтного поведения, конфликтных действий.

*Конструктивная функция конфликта.* Конструктивные воздействия конфликта также весьма многообразны. Так общеизвестно, что внутриличностный конфликт не только способен оказывать негативное влияние на личность, но и часто служит мощным источником развития личности, ее совершенствования (например, в виде чувства неудовлетворенности собой) (Теоретические проблемы психологии личности, 1974). В групповых и межгрупповых отношениях конфликт может способствовать предотвращению застоя (стагнации), служит источником нововведений, развития (появление новых целей, норм, ценностей и т. п.). Конфликт, особенно на стадии конфликтного поведения, играет познавательную роль, роль практической проверки и коррекции имеющихся у сторон образов ситуации. Кроме того, обнаруживая, обнажая объективные противоречия, существующие между членами группы (группами), и устраняя их на стадии разрешения, конфликт освобождает группу от подтачивающих ее факторов и тем самым способствует ее стабилизации. Общеизвестно также, что внешний конфликт может выполнять интегративную функцию, сплачивая группу перед лицом внешней опасности, внешних проблем. Как это видно отчасти из вышесказанного, конструктивные функции конфликта, подобно его деструктивным функциям, могут проявлять себя на всех этапах эволюции конфликта.

Для марксизма в целом характерно подчеркивание именно двойственной роли социального конфликта, выполнение им не только деструктивной, но и конструктивной функции. Как известно, центральной идеей всей марксистской диалектики является трактовка противоречия как источника всякого развития вообще и социального прогресса в частности. Концепции классовой борьбы и социальной революции, служащие краеугольными камнями марксистской социальной теории, являются конкретной реализацией указанного диалектического принципа.

В отличие от марксизма буржуазному обществоведению свойственна тенденция к одностороннему рассмотрению конфликта, акцентирующему внимание на его деструктивных функциях. В области социологии типичным примером может служить позиция школы структурно-функционального анализа. Преследуя явно апологетические цели и ограничивая область исследования социальными механизмами, способствующими «интеграции», «адаптации», «сохранению равновесия» общества, Т. Парсонс, Р. Мертон и другие буржуазные социологи-функционалисты рассматривают противоречия и конфликты как аномалию, своего рода социальную болезнь.

Совершенно отчетливый акцент на деструктивной функции конфликта свойствен также основным направлениям зарубежной психологии и социальной психологии. Психологическая теория с ее принципом удовольствия и трактовкой внутриличностного конфликта в качестве источника психических заболеваний, теория поля К. Левина с ее акцентом на сокращении напряжения, теория когнитивного диссонанса с ее сосредоточенностью на уменьшении, снятии диссонанса могут служить достаточно характерными примерами.

В современном буржуазном обществоведении наметилась, правда, тенденция рассматривать конфликт не только как явление деструктивное. Этот подход, идущий от Г. Зиммеля и связанный в первую очередь с именами Л. Козера, Р. Дарендорфа, М. Дойча, пытается вычленивать позитивные функции конфликта (Coser, 1956; Dahrendorf, 1959; Deutsch, 1973). Однако, будучи ограничены социальными классовыми рамками, буржуазные исследователи трактуют эти позитивные функции весьма односторонне, с позиций социального консерва-

тизма и социальной апологетики, отождествляя их по существу со способностью конфликта служить целям стабилизации и адаптации сложившейся социальной системы.

**Типология конфликта.** Как уже отмечалось, социальные конфликты исследуются целым рядом дисциплин, и в каждой из них существует множество различных типологий конфликта. Последнее справедливо и в отношении социальной психологии. В зарубежной литературе, например, различные классификации конфликта представлены в работах М. Дойча, А. Рапопорта, Д. Бернард, Л. Козера, Л. Понди, Р. Мака и Р. Снайдера и т. д.

Подобное разнообразие типологий конфликта неизбежно и оправданно. Изучая конфликт с самых различных точек зрения, исследователи могут выделять самые разные, существенные для их частных целей основания классификации и соответственно получать различные виды типологии<sup>9</sup>. Ввиду этого любые попытки предлагать какую-либо единственную, так сказать истинную, классификацию конфликта представляются заведомо неоправданными. Поскольку настоящая статья преследует методологические цели, мы ограничимся в рассмотрении проблемы типологии некоторыми методологическими замечаниями.

Типологизация конфликта играет важную методологическую роль. Она служит не только средством охвата и упорядочения накопленных знаний, что уже само по себе весьма существенно, но и часто играет заметную эвристическую роль в процессе получения новых знаний. Попытки проанализировать имеющиеся конкретные примеры конфликтных ситуаций с точки зрения выбранного основания классификации нередко обнаруживают совершенно новые аспекты конфликтов, ускользавшие ранее от внимания исследователя.

В полной мере, однако, методологическая роль типологизации конфликта может сказаться лишь при выполнении основных логических требований, предъявляемых к научной классификации. В частности, основание классификации должно быть четко выделено и последовательно проведено, в результате чего классификация должна оказаться полной (по выделенному основанию) и непересекающейся.

Упомянутые логические требования, однако, весьма часто нарушаются. В качестве характерного примера можно привести типологию конфликтов, предлагаемую М. Дойчем (*Deutsch, 1973, pp. 11–15*). Дойч выделяет следующие шесть типов конфликта:

1. *«Подлинный конфликт»*. Это конфликт, «который существует объективно и воспринимается адекватно». (Если жена хочет использовать свободную комнату в доме для занятия живописью, а муж в качестве кабинета, они вступают в «истинный» конфликт.)

2. *«Случайный, или условный, конфликт»*. Существование этого типа конфликта «зависит от легко изменяемых обстоятельств, что, однако, не осознается сторонами». («Подлинный конфликт» предыдущего примера превращается в «случайный», если допустить, что жена и муж не замечают, что имеется еще мансарда, гараж или какое-то другое помещение, которое легко может быть преобразовано в кабинет или студию.)

3. *«Смещенный конфликт»*. В этом случае имеется в виду «явный конфликт», за которым скрывается некоторый другой, скрытый конфликт, лежащий в основе явного. (Предыдущий пример модифицируется в пример «смещенного конфликта», если энергичный спор по поводу свободной комнаты происходит в условиях, когда муж и жена фактически мало или

---

<sup>9</sup> Например, А.А. Ершов предлагает различать конфликты при их социально-психологическом исследовании по следующим признакам: по источнику, по содержанию, по значимости, по типу разрешения, по форме выражения, по типу структуры взаимоотношений, по социальной формализации, по социально-психологическому эффекту, по социальным результатам (*Социальная психология и социальное планирование, 1973, с. 37–38*). При этом следует иметь в виду, что такой перечень, с одной стороны, не является исчерпывающим, а с другой стороны, каждый из упомянутых признаков общего характера включает фактически широкий круг более конкретных признаков, каждый из которых может быть основанием для деления.

совсем не заинтересованы в студии или кабинете, а возникшее столкновение служит проявлением какого-то другого, более серьезного, возможно даже неосознаваемого конфликта.)

4. «*Неверно приписанный конфликт*». Это конфликт «между ошибочно понятыми сторонами и как результат – по поводу ошибочно истолкованных проблем». (Когда, например, порицают ребенка за что-то, что он был вынужден сделать, исполняя предписание родителей.)

5. «*Латентный конфликт*». Это конфликт, «который должен был бы произойти, но которого нет», поскольку он по тем или иным причинам не осознается сторонами.

6. «*Ложный конфликт*». Это случай, когда отсутствуют «объективные основания» для конфликта, и последний существует только в силу ошибок восприятия, понимания.

В качестве оснований для классификации Дойч называет «отношение между объективным состоянием дел и состоянием дел, как оно воспринимается конфликтующими сторонами» (Deutsch, 1973, p. 11). Подобная формулировка, однако, не может выступать в роли действительного основания, поскольку она крайне неопределенна. Знакомство с самой классификацией и примерами позволяет предположить, что фактически в качестве основания используется наличие или отсутствие у конфликтов по крайней мере следующих трех признаков: существование объективной конфликтной ситуации, факт осознания этой ситуации и адекватность этого осознания. Поскольку основание классификации сколько-нибудь четко не сформулировано, полученные Дойчем типы конфликта часто пересекаются. Например, пятый тип конфликта не исключает третьего, четвертого и шестого, шестой не исключает третьего и четвертого, что, впрочем, признает и сам автор. Наконец, отсутствие четкого основания не позволяет выяснить, является ли приведенная классификация полной (по соответствующему основанию) или же она неполна.

Помимо затронутых выше аспектов: структуры, динамики, функций и типологии конфликта – имеется еще одна весьма существенная сторона рассматриваемой проблемы, заключающаяся в *практическом отношении* к конфликту. В рамках этого аспекта можно выделить целый ряд важных понятий: помимо упоминавшегося ранее разрешения конфликта, можно, например, назвать предотвращение конфликта, его профилактику, ослабление и т. п. Однако, как уже отмечалось, конфликт не является безусловно негативным и нежелательным, названные понятия являются частным случаем более общей позиции по отношению к конфликту, а именно позиции *управления им*. В плане управления конфликтом наряду с его разрешением, предотвращением, ослаблением и т. д. следует также назвать симптоматику, диагностику, прогнозирование и контролирование конфликта. Рассмотрение этого круга категорий, относящихся уже не к самому исследованию конфликта, а к практическому использованию результатов такого исследования, является большой самостоятельной проблемой и выходит за рамки настоящей статьи. Тем не менее хотелось бы подчеркнуть в заключение огромную значимость только что затронутого круга вопросов, поскольку именно практическим целям управления конфликтом во всех его аспектах служит собственно исследование конфликта, выявление его социально-психологических механизмов и закономерностей.

### ***Литература:***

Будева Л.П. Социальная среда и сознание личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1968.

Дилигенский Г.Г. Марксистская концепция классового сознания и ее критики // Вопросы философии. 1969. № 2.

Социальная психология и социальное планирование / Под ред. Е.С. Кузьмина, А.А. Бодалева. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1973.

Теоретические проблемы психологии личности / Под ред. Е.В. Шороховой, К.К. Платонова и др. М.: Наука, 1974.

*Coser L.* The function of social conflict. Glencoe: Free Press, 1956.

*Dahrendorf R.* Class and class conflict in industrial society. Stanford: Stanford University Press, 1959.

*Deutsch M.* The resolution of conflict. New Haven: Yale University Press, 1973.

*Schelling T.* The strategy of conflict. Cambridge: Harvard University Press, 1963.

## 2.3. К вопросу о природе конфликтной компетентности<sup>10</sup>

Конфликтная компетентность, или компетентность человека в конфликтной ситуации, представляет собой сложное интегральное образование. К пониманию его природы можно подойти с разных позиций. Мы рассматриваем конфликтную компетентность как составную часть компетентности в общении и в контексте задач практического психолога по совершенствованию общения, в том числе конфликтного. Таким образом, в данном случае исходные ключевые термины – это «компетентность», «конфликт», «общение». Речь пойдет о межличностном конфликте, но не латентном (скрытом, потенциальном, по сути – предконфликте), а о ситуациях, в которых конфликтующие лица как-то действуют, то есть поведенчески себя проявляют.

Мы исходим из того, что в обществе, во взаимоотношениях людей всегда есть предпосылки конфликта. Это, например, объективно существующая ограниченность ресурсов (природных, социальных, психологических) и связанное с ней противостояние человеческих интересов, а также несхожесть мнений, представлений, идей в отношении одной и той же какой-либо реальности – природной, социальной и т. д.

В силу перечисленных обстоятельств конфликт из человеческой жизни неустрашим. Тем не менее возможности влияния человека на конфликт значительны. В данном случае нас интересуют возможности психологического вмешательства в конфликт. На наш взгляд, такое вмешательство в первую очередь связано с характером, уровнем психологической культуры общества и отдельного человека. Известно, что разные подходы к воспитанию, социализации в целом сопряжены с различными способами восприятия конфликта и отношения к нему. Психологическое влияние возможно в первую очередь именно на восприятие конфликта человеком и на его отношение к нему, хотя, конечно, спектр этого влияния более широк. Как участники воспримут конфликт, как отнесутся к нему – это часто оказывается решающим для его преодоления. Здесь уместно воспроизвести пример с двумя людьми, получившими в одной и той же ситуации по полстакана воды. Реакция одного из них: «Стакан наполовину полон, и я благодарен за это». Реакция другого: «Стакан наполовину пуст, и я чувствую себя обманутым». Разница между этими двумя позициями не в том, что люди имеют, а в том, как они воспринимают то, что имеют.

Как и всякое общение, конфликтное общение предполагает наличие участников и ситуации. Многообразие конфликтного общения обычно связано с изменением этих характеристик – кто выступает сторонами конфликта, какова конкретно ситуация. Соответственно такому представлению о структуре конфликтного общения основными образующими конфликтной компетентности выступают компетентность участника в собственном Я («Я-компетентность»), то есть его адекватная ориентация в собственном психологическом потенциале, а также в потенциале другого участника (участников), и ситуационная компетентность. В данном случае важно не просто перечислить необходимые составляющие компетентности, но существенно упорядочить, ранжировать их адекватным образом.

В приведенном перечне «Я-компетентность» не случайно названа первой. Жизнь каждого человека наполнена конфликтами в разных ситуациях и с разными участниками. Но обязательная составляющая всего этого многообразия – сам человек, меняющий партнеров, ситуации, задачи. Следовательно, адекватная ориентация в собственном психологическом потенциале является первичной и базовой образующей компетентности в общении, в том

---

<sup>10</sup> Петровская Л.А. К вопросу о природе конфликтной компетентности // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1997. № 4. С. 41–45.

числе конфликтном, ибо именно точность данного психологического инструмента определяет и качество других составляющих, а также результата.

Термин «компетентный» означает, среди прочего, «знающий, сведущий в определенной области». Конечно, знание о конфликте – необходимый компонент компетентности, однако можно быть очень осведомленным, информированным человеком, но тем не менее не всегда оказываться компетентным в конфликте. Знания действенны, если они не остаются лишь внешней информацией, но соотносятся с личным опытом, встраиваются в него. При этом условия они могут оказать мотивирующее влияние, стать компонентом социальной установки, то есть готовностью действовать определенным образом по отношению к себе, другим, к ситуации. На наш взгляд, основной гуманистический критерий конфликтной компетентности – это такое завершение конфликта, такой выход из него, который сопровождается личностным развитием участников, их самореализацией.

Важнейшая характеристика конфликтной компетентности – субъектная позиция участника. В противоположность возможному «темному» участию в конфликте (когда человек не отдает отчета, куда «несет его ход событий»), субъектная позиция предполагает видение, более или менее адекватное, того, кто, что, как, куда, с какими возможными последствиями... Таким образом, субъектная позиция в конфликте как показатель компетентности – это прежде всего рефлексивная культура, которая предполагает, что человек способен стать своеобразным посредником самому себе в конфликте. Происходит как бы раздвоение участника: с одной стороны, он непосредственно вовлечен в конфликт, а с другой – он же отслеживает себя (в определенной степени естественно) в конфликте, таким образом участвуя в нем опосредованно. Отслеживание всех составляющих конфликта – дело отнюдь не простое. Это можно видеть, в частности, на примере идентификации участников конфликта. Внешне представленные и реальные участники могут не совпадать (например, конфликт учащегося и учителя может скрывать за собой конфликт учителя и родителей ученика).

Рефлексивная культура в конфликте включает наряду с готовностью и умением обратиться к исследованию собственного психологического потенциала также и умение реконструировать компоненты психологического облика своих партнеров и конфликтных ситуаций. Именно рефлексивно-эмпатийная позиция обеспечивает децентрацию в отношениях, позволяя смотреть на ситуации конфликта не только «с собственной колокольни».

Один из аспектов культивирования рефлексии в конфликте – установление определенного контакта с собственным бессознательным, чтобы силы не уходили на противостояние своему неосознаваемому опыту. Задача эта сложная, но о ней здесь важно упомянуть, поскольку все предшествующее развитие отечественной психологии не было активно обращено к проблеме бессознательного, в особенности в контексте совершенствования психологической культуры здорового человека. Естественно, не следует противопоставлять сознательный и неосознаваемый пласты психической жизни. В частности, отход от ригидности и развитие гибкости осознаваемых психологических образований, культивирование творческого потенциала несомненно облегчают установление адекватных контактов сфер осознаваемого и бессознательного. Часто сознательные образования можно уподобить непробиваемому ледяному панцирю, который не позволяет бессознательным компонентам подняться на уровень осознаваемого. В подобных случаях развитие психологической рефлексии, гибкости может способствовать облегчению упомянутого контакта.

В целом конфликтная компетентность обычно связана не с овладением какой-либо одной позицией в качестве наилучшей, а с адекватным приобщением к их спектру. Известны такие возможные стратегии поведения сторон в конфликтной ситуации, как уход, сотрудничество, соперничество, приспособление, компромисс (по К.У. Томасу). В качестве оснований здесь берутся характер, степень следования участника собственным интересам и мера учета интереса другой стороны. Априори невозможно говорить о единственно правильной

(как и о единственно ошибочной) линии поведения в конфликте. Это определяется анализом комплекса составляющих, поэтому желательно владеть набором возможностей в данном отношении. Сотрудничающее партнерство наиболее адекватно гуманистической ориентации участников в конфликте, однако богатство реальных ситуаций вряд ли можно исчерпать одной-единственной позицией. Конфликтная компетентность в современных условиях – это прежде всего освоение позиций партнерства, сотрудничества на фоне владения также и другими поведенческими стратегиями. В этом смысле развитие потенциала плюрализма несомненно сопутствует развитию конфликтной компетентности, как и развитие творческого потенциала, ибо невозможно запрограммировать и предвидеть все многообразие реальных ситуаций.

В конфликтной компетентности как интегральном образовании можно выделить различные уровни: это уровень ценностей личности, уровень ее мотивов, установок и уровень умений. Такая упорядоченность не случайна: на наш взгляд, ценности человека оказывают определяющее влияние на характер его общения и являются стратегическими ориентирами конфликтной практики. При этом имеются в виду ценности различного плана, в том числе экзистенциально-духовные. Здесь уместно привести одну восточную притчу. У мудреца спросили: «Скажите, пожалуйста, что лучше – щедрость или доблесть?» Он ответил: «Щедрому доблесть не нужна». Таким образом, в зависимости от стратегического ценностного выбора (в данном случае щедрости или доблести), развивая свою конфликтную компетентность, человек может либо «наращивать мускулы», либо развивать свой потенциал щедрости, в том числе на уровне умений.

В сфере конфликтной компетентности мы сталкиваемся с определенным набором социальных стереотипов, установок, которыми общество задает отношение к конфликту. Советское общество было в этом плане весьма амбивалентно – декларировало одновременно и идеологический тезис бесконфликтного развития социализма, и принцип «жизнь – это борьба», раскрываемый в лозунгах типа «кто не с нами – тот против нас», «если враг не сдается – его уничтожают» и т. п. Естественно возникает вопрос: правомерно ли всю жизнь сводить к борьбе? В современной жизни мы сталкиваемся со множеством непродуктивных последствий повсеместного внедрения этого принципа. Например, в нашей стране супружеский развод часто превращается в жесткую баталию, что свидетельствует об отсутствии психологической культуры выхода из конфликтных межличностных отношений. Сегодня в новых социальных условиях стоит задача смены принципиальных установок, связанных с конфликтом.

Важный показатель конфликтной компетентности – уровень культуры саморегуляции, прежде всего эмоциональной. Известно, что большинство межличностных конфликтов сопровождается эмоциональным «шлейфом» – повышенной эмоциональной вовлеченностью участников в ситуацию. Ее индикаторами могут быть, например, резкий тон, повышенный голос, употребление обидных выражений, вкрапление негативных личностных оценок и др. Деструктивный потенциал эмоционального «шлейфа» обычно проявляется в нарушении всех граней общения в конфликтной ситуации – точности социальной перцепции, адекватности протекания коммуникации и действий. Осознание участниками отмеченных моментов – важная предпосылка продуктивного психологического климата развития конфликта. «Иногда уже только этого этапа – осознания, слежения за своими состояниями бывает достаточно для изменения как самого состояния, так и, соответственно, хода взаимодействия. Но иногда нужно “сделать остановку” и что-то изменить» (Введение в практическую социальную психологию, 1996, с. 341).

Завершая краткий очерк основных граней конфликтной компетентности, как мы ее понимаем, отметим, что в современной практической психологии существует целый спектр подходов к решению задачи совершенствования этой компетентности. Мы имеем в виду раз-

личного рода программы, ориентированные на развитие самых разных сторон конфликтной компетентности: культивирование рефлексии во всех ее проявлениях, повышение культуры саморегуляции во взаимодействии, развитие коммуникативных умений, потенциала сензитивности, творчества и т. п. Все это проблемы, требующие специального рассмотрения.

***Литература:***

Введение в практическую социальную психологию / Под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьевой. М.: Смысл, 1996.

## 2.4. К вопросу о своеобразии социализации взрослого<sup>11</sup>

Одно из значимых образований психологического облика взрослого – это культура обращенности к собственному сложившемуся психологическому потенциалу. Как пишет по этому поводу, например, Л.И. Анцыферова, «чем дальше продвигается человек по жизненному пути, тем более значительное место в структуре личности начинают занимать конфигурации свойств или черт, сформировавшиеся как реакции индивида на свои собственные качества и формы поведения» (Анцыферова, 1978, с. 42).

В социальной психологии центральным является положение о том, что социализация продолжается непрерывно – всю человеческую жизнь. Однако, ответ на вопрос о характере социализации взрослого остается на сегодня весьма смутным в силу сложности и малой изученности последнего. Решение его требует разработки многих разных проблем, связанных с изучением особенностей жизнедеятельности взрослого. В данном случае мы коснемся одной из составляющих социализации взрослого и отчасти рассмотрим ее в сопоставлении с социализацией ребенка.

На наш взгляд, в определенном смысле можно говорить о феномене *первичной и вторичной* социализации. Первая соответствует периоду становления ребенка. Вторая связана с саморазвитием взрослого. В современной практической психологии накоплен материал, позволяющий анализировать их соотношение и различие. Естественно, жизнь взрослого является продолжением детской жизни и вырастает из нее, однако продуктивность жизни взрослого во многом связана с пересмотром или даже отказом от освоенного ранее, накопленного в детском прошлом опыта.

Стимулы к этому могут быть разные, например, изменение ситуации развития в связи с переменами в обществе или в собственной жизни. Они могут ставить человека перед необходимостью пересмотра, обновления каких-то ценностей, установок, поведенческого репертуара. Современная социальная ситуация в России – наглядный тому пример. Среди значимых стимульных событий личной жизни можно упомянуть такие, как вступление в брак, рождение ребенка, развод, смена профессии, болезнь, собственная или близких, и другие проблематизирующие жизнь обстоятельства.

Известно, что вне семьи невозможно полноценное психическое развитие ребенка. В то же время роль родительской семьи в развитии человека далеко не однозначна – во многих случаях для взрослого остро стоит задача преодоления именно усвоенного в родительской семье наследия. Это может быть связано не только с его устареванием и потому неадекватностью. Возможны и иные основания. Например, травмирующий эффект прошлого – минувших событий, людей или межличностных отношений из прошлого. Иногда речь может идти о своеобразной тирании прошлого, связанной с застреванием в нем, в особенности с центрацией на негативных моментах. Это отнимает силы, которые человек мог бы задействовать в настоящем. Обычно не существует единственного восприятия, интерпретации одного и того же опыта, в том числе и прошлого. В этом отношении у взрослого всегда есть выбор – выбор варианта понимания собственной истории и реагирования на нее с тем, чтобы минимизировать ее травмирующее влияние.

Существенным основанием для переосмысления взрослым сложившегося опыта может быть стремление приблизиться к самому себе, в большей мере соответствовать изначальной собственной внутренней природе. Если не упрощать проблему личности и не сводить ее только к общественной детерминации, принять тезис гуманистической психологии о существовании истинного стержня, сердцевины личности (А. Маслоу), следует признать,

---

<sup>11</sup> Петровская Л.А. К вопросу о своеобразии социализации взрослого // Мир психологии. 1999. № 2. С. 29–32.

что социализация ребенка может быть связана с его подавлением, искаженным развитием в силу разных обстоятельств. По мнению А. Маслоу, «для нормального развития ребенка необходимо, чтобы взрослые доверяли ему и естественным процессам развития, то есть чтобы они не слишком часто вмешивались, не “заставляли” ребенка развиваться или идти по обозначенному ими пути, а “позволяли” и “помогали” ему развиваться в духе даосизма, а не в авторитарном режиме» (Маслоу, 1997, с. 241).

Прививая ребенку наличный социальный опыт, в том числе стереотипы, семья может часто больше акцентировать именно эти внешние ориентиры, а не его внутренний голос. И взрослому приходится выбирать – следовать ли устоявшемуся (семейной традиции в этом смысле), либо провести сложную работу по переориентации. Как показывает опыт практической психокоррекции, к сожалению, порой взрослый может и не подозревать, что у него есть выбор.

Взрослому часто в случае его детского становления по обозначенному другими пути вне соотнесения с изначальным истинным проектом приходится искать путь к себе, «перенастраивать» себя. О значимости такой работы свидетельствует тесная связь подобной адекватной настройки со здоровьем человека. Как пишет А. Маслоу, «основным же источником болезни (хотя и не единственным) можно считать неудовлетворение основных потребностей, неумение обрести бытийные ценности, неспособность реализовать присущий данной личности потенциал, неспособность выразить себя и развиваться в своем стиле и своем алгоритме, особенно в начальный период жизни» (там же, с. 235).

Итак, подытоживая, можно сказать, что в отличие от *первичной социализации ребенка*, ориентированной *прежде всего вовне – на присвоение внешнего и его интимизацию, социализация взрослого – это прежде всего обращенность внутрь себя, это самопознание*. В гуманистической психологии акцент на проблеме самопознания связан с тезисом о свободе человека, реализуемой в его выборах. Аутентичное (подлинное) бытие предполагает исследование возможностей, представляемых каждой ситуацией, и осуществление выбора, который выражает действительные ценности человека, его потребности, чувства и т. п. Таким образом, продуктивный выбор принципиально предполагает более или менее продвинутую ориентацию человека в собственном потенциале.

В рамках данного подхода расширение сферы осознания самого себя – наиболее существенная предпосылка достижения самоактуализации. Открытие самого себя как особой реальности, значимой и достойной изучения не менее, чем мир окружающий, обращение в первую очередь к себе в поиске возможностей разрешения своих проблем – известный акцент этого подхода. Таким образом, социализация взрослого – *субъект-на* по своей сути, это саморазвитие через осуществление выборов – кем быть, каким быть, с кем быть и т. д. То есть имеется в виду не только свобода выбора активности в конкретных частных ситуациях, но и выбор собственного психологического облика, здоровья или болезни – способа жизни в целом. Имеется в виду саморегуляция в самом широком смысле слова. Естественно, специальное подчеркивание субъективности социализации взрослого не означает отрицания субъектного характера социализации ребенка – и ребенку выбор доступен, однако полнота, степень субъектности первичной и вторичной социализации, конечно, различны.

Обращение взрослого к сложившему собственному психологическому потенциалу может быть связано и с устремленностью стать тем, кем он может стать в своей жизни. Например, П.Д. Успенский, стоящий у истоков гуманистической психологии, обосновывая идею возможной эволюции человека, понимает ее как «развитие определенных внутренних качеств и черт, которые без усилия со стороны человека обычно остаются неразвитыми и не в состоянии развиваться сами по себе» (Успенский, 1997, с. 81). Аналогичная или близкая идея представлена у А. Маслоу, Э. Шострома, Э. Фромма, А. Менегетти. О развитии человека в

направлении высшего человека писал Ф. Ницше. Его образ сверхчеловека во многом близок самоактуализирующейся личности А. Маслоу.

Идея самосовершенствования, по П.Д. Успенскому, предполагает прежде всего совершенствование человеческого сознания. По его мнению, при наличии четырех возможных состояний сознания – сон, бодрствование, самосознание и объективное сознание – человек реальный пребывает только в первых двух из них. «Одну часть своей жизни он проводит во сне, другую – в состоянии, именуемом им “бодрствованием”, хотя на деле это бодрствование очень мало отличается от сна» (*Успенский*, 1997, с. 88). Сложность состоит в том, что обычно человек не знает, «какого рода эволюция для него возможна, не видит, где он на данный момент находится...» (*там же*, с. 99), с трудом различает реальное и воображаемое в себе самом. Как отмечает этот автор, «хотя развитие и является возможным, оно в то же самое время крайне редко и требует огромного числа внешних и внутренних условий» (*там же*, с. 12).

Действительное желание измениться и реальные усилия по изучению самого себя – первые шаги на пути возможной эволюции. Соответственно достигаемым уровням развития сознания различаются уровни бытия человека, качества этого бытия, его характеристики – жизнь по принципу S – R, то есть обусловленная преимущественно внешними стимулами, либо прежде всего внутренними ориентирами.

Обозначенные некоторые формы обращения взрослого к сложившемуся собственному психологическому потенциалу обычно в повседневной жизни представлены частично, стихийно, спорадически. Но они могут быть более или менее постоянными, систематическими, нацеленными. Принципиальную предпосылку этого можно определить как феномен «разбуженного сознания» (термин К. Юнга). В качестве основных средств на этом пути в самом общем плане могут быть названы культивирование рефлексии и установление гармоничного контакта с собственным бессознательным. В современной психокоррекционной практической психологии представлены весьма многообразные конкретные виды того и другого.

### ***Литература:***

*Анцыферова Л.И.* Некоторые теоретические проблемы психологии личности // Вопросы психологии. М. 1978. № 1.

*Маслоу А.* Психология бытия. М.: Ваклер, 1997.

*Успенский П.Д.* Лекция о сверхчеловеке. М.: ГУМУС, 1997.

## Раздел III. Компетентность в общении и пути ее совершенствования

### 3.1. Активные методы социально-психологического воздействия на коммуникативные процессы<sup>12</sup>

Любой социально-психологический метод – это всегда метод вмешательства, большего или меньшего. Мы имеем в виду тот факт, что психолог, каким бы методом он ни работал, обязательно оставляет «след» в обследуемой группе, личности. Но одно дело, когда это изменение выступает как невольное, непланируемое последствие исследования и ставится задача его учесть. Другое дело – методы, *прямо ориентированные* на вмешательство в развитие группы или личности с целью оказать определенное воздействие, вызвать те или иные изменения. Нас интересуют именно последние из указанных методов,

В современной психологии сложилось своеобразное разделение труда: в большинстве случаев проблематика воздействия вынесена из академической психологии в ее приложение – прикладную психологию. Подобный акцент на воздействие в сфере приложений понятен: в различных практических областях в современных условиях от психолога ждут не столько констатации или объяснения определенного психологического состояния группы и личности, сколько вмешательства с целью оптимизации их развития. Вместе с тем само вынесение проблем воздействия за пределы теоретической, академической психологии не вполне оправдано. Дело в том, что решение целого комплекса возникающих здесь проблем оказывается, как правило, эксплицитно либо имплицитно связанным с реализацией принципов определенной базовой концептуальной схемы, интерпретирующей природу личности и группы. Так, в построении системы методов воздействия методологически исходной для советской психологии является идея деятельностного опосредствования психологических образований. Этот принцип активно осваивается и как основа развития объяснительных психологических теорий, и как фундаментальная предпосылка построения стратегии и тактики психологического воздействия. Из предпосылки деятельностного опосредствования всей системы отношений следует представление о стратегическом пути совершенствования, а в случае необходимости, и преобразования социально-психологической реальности: если детерминантой этой реальности выступает совместная деятельность, то и перестраивать, изменять психологические характеристики, влиять на них следует прежде всего посредством изменения, перестройки совместной деятельности. Данный тезис, однако, не следует сводить к упрощенному суждению, что *единственный* способ изменения психологических характеристик – это непосредственная перестройка совместной предметной деятельности. Он может быть дополнен рядом вспомогательных способов. Так, в частности, область социально-психологического тренинга ориентирована в направлении воздействия на развитие личности, группы посредством оптимизации форм межличностного общения. В логике деятельностного подхода подобный путь не является стратегическим путем оптимизации социально-психологических характеристик, но вместе с тем не противоречит ему, если исходить из диалектического понимания природы деятельностной детерминации.

---

<sup>12</sup> Петровская Л.А. Активные методы социально-психологического воздействия на коммуникативные процессы // Общение и оптимизация совместной деятельности / Под ред. Г.М. Андреевой, Я. Яноушека. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. С. 74–85.

В самом общем плане мы рассматриваем активную социально-психологическую подготовку к общению, или социально-психологический тренинг как средство развития компетентности в общении. О важности и актуальности понимаемой таким образом цели тренинга свидетельствуют тенденции повышения весомости общения в жизни современного общества и свойственная этому общению проблемность. Другим аспектом значимости сформулированной выше цели является ориентация метода на широкий контингент возможных его участников. Контингент этот включает людей двух основных категорий. Во-первых, это представители широкого круга так называемых коммуникативных профессий – руководители различного уровня, преподаватели, врачи, тренеры, практические психологи и т. п. К другой категории следует отнести лиц, испытывающих явные трудности в общении. Области проявления таких трудностей могут быть самыми различными – общение в производственном коллективе (как по горизонтали – с товарищами по работе, так и по вертикали – с руководителями или с подчиненными), общение в семье (в отношениях супругов, родителей и детей), общение в других сферах быта (таких, как отношения с соседями, друзьями и т. п.). Важность всех этих областей не вызывает сомнений, и затрагивают они такие существенные аспекты, как социально-психологический климат, прочность семейных отношений, психическое здоровье населения, комфортность быта.

Решение вопроса о выборе средств, пригодных для совершенствования компетентности в общении, зависит прежде всего от того, каким образом интерпретируется, понимается само общение. Как уже отмечалось, в социальной психологии в структуре общения выделяются три основных компонента, или аспекта: коммуникативный обмен, взаимодействие и восприятие человека человеком (*Андреева, 1980*). Из данного представления о структуре общения следует, что компетентность в общении – это сложное, многомерное образование. В самом широком смысле мы определяем компетентность человека в общении как его компетентность в межличностном восприятии, межличностной коммуникации, межличностном взаимодействии.

При всем разнообразии конкретных форм социально-психологического тренинга, используемых в нашей стране и в других социалистических странах (видеотренинг, ролевое обучение, методы театрализации, невербальные методики и т. п.), всем им присуща объединяющая их общая черта – это средство воздействия, направленное на развитие тех или иных знаний, умений и опыта в области межличностного общения. Подобная интерпретация очерчивает основное социальное назначение, основную социальную функцию тренинга в условиях социалистического общества. Такая точка зрения в корне отличается от интерпретации социальной роли тренинга, отстаиваемой, например, в рамках западной гуманистической психологии, которая пытается связать с тренингом глобальные, претенциозные и одновременно наивно-утопические надежды на глубокие личностные преобразования членов общества и через посредство этого – всего общества в целом.

Развитое общение всегда включает в себя две тесно связанные грани – общение, основанное на субъект-объектной схеме, при котором партнерам, по существу, отводятся роли манипулятора и манипулируемого объекта (это общение по типу приказов, указаний, предписаний различного рода и т. п.), и общение, основанное на субъект-субъектной схеме. Последнее характеризуется равенством психологических позиций участников (оба – субъекты), активностью сторон, при которой каждая не только испытывает воздействие, но и сама в равной степени воздействует на другую, взаимным проникновением партнеров в мир чувств и переживаний, а также взаимной гуманистической установкой партнеров, стремлением к соучастию, сопереживанию, принятию друг друга. Из двух указанных схем развитого общения определяющей, базовой, ведущей является субъект-субъектная схема.

Далее, подобно тому как в анализе деятельности стало принятым выделять аспекты и задачи двух типов – репродуктивные и продуктивные (О.К. Тихомиров, А.М. Матюшкин,

В.Я. Ляудис и др.), так и в развитом общении естественно выделять две аналогичные стороны. Репродуктивные задачи и аспекты подразумевают повторяющиеся, стандартные и в принципе, алгоритмизируемые характеристики общения. Они отличаются устойчивостью мотивов, заданностью целей и фиксированностью общей последовательности операций. Напротив, продуктивные аспекты и задачи составляют нестандартную, неформализуемую, неалгоритмизируемую стороны общения и характеризуются порождением новых мотивов, целей, операций и их последовательностей. Реализация продуктивного общения предполагает подключение творческого потенциала личности, и именно продуктивная сторона общения является его ведущей, определяющей стороной. Известно, что развитое полноценное общение объединяет в себе два взаимосвязанных, но существенно различающихся уровня – уровень внешний, поведенческий, операционально-технический и уровень внутренний, глубинный, затрагивающий личностно-смысловые образования и играющий определяющую роль по отношению к внешнему поведенческому.

Все перечисленные выше характеристики естественно рассматривать одновременно в качестве характеристик компетентности в общении. Иначе говоря, естественно считать, что последняя включает в себя компетентность в общении и по субъект-объектной, и по субъект-субъектной схеме, что она охватывает как компетентность в решении продуктивных, так и в решении репродуктивных задач и что она распространяется как на внешний поведенческий уровень общения, так и на его глубинный личностный уровень. При этом необходимо подчеркнуть, что ядро, определяющую сторону составляет компетентность в субъект-субъектном общении, в решении продуктивных задач, в овладении глубинным, личностным слоем общения.

Далее необходимо отметить еще одно обстоятельство, не связанное непосредственно с природой общения, но тем не менее существенное в плане анализируемой проблемы. Мы имеем в виду, что повышение компетентности общения взрослых людей с неизбежностью предполагает двоякий процесс: с одной стороны, это приобретение каких-то новых знаний, умений и опыта, а с другой стороны, это перестройка, изменение уже сложившихся их форм.

Обратимся теперь к обсуждению возможных форм социально-психологического воздействия, которые при всем их разнообразии всегда реализуются в виде общения: общения учителя и учеников, воспитателя и воспитуемых, руководителя и подчиненных, тренера и спортсменов, врача-психотерапевта и пациентов, ведущего группу тренинга и ее участников и т. д. и т. п. Поэтому все многообразие форм воздействия можно разделить на два больших класса в зависимости от того, основано ли общение, реализующее воздействие, на субъект-объектной схеме или оно основано на схеме «субъект – субъект»: это деление является принципиальным в плане результатов, к которым соответствующие виды воздействия приводят.

Мысль о связи результатов воздействия с типом реализующего его общения неоднократно высказывалась в отечественной психологической литературе. Как отмечает, например, А.У. Хараш, «передача алгоритмов действия не только не нуждается в диалоге (то есть в общении по схеме «субъект – субъект». – Л.П.), но и отрицает его, ибо диалог грозит алгоритмам утратой их непрерываемой завершенности, без которой они не могут эффективно “штамповать” инструментально-исполнительскую активность обучаемого. Поэтому в случае передачи алгоритмов действия, взятых в абстракции от предмета, наиболее адекватной формой коммуникативного воздействия является односторонний и категорический инструктаж» (Хараш, 1979, с. 28).

Рассматриваемая проблема привлекает к себе внимание в настоящее время не только на уровне методологического анализа общения и деятельности, но и в подходе к конкретным вопросам психолого-педагогического взаимодействия, например учителя и учащихся. «Организация процесса усвоения в традиционной системе образования узаконила преиму-

щественно один тип учебного взаимодействия в качестве ведущего, – пишет, в частности, В.Я. Ляудис. – Это такое взаимодействие, где резко разведены и поляризованы позиции учителя и ученика. Активность последнего регламентируется в узких рамках имитации действий учителя, подражания задаваемым образцам. Учебное взаимодействие по типу имитации порождает и соответствующую форму усвоения опыта – репродуктивную, которая характерна для всех этапов обучения – от начального до конечного» (Ляудис, 1980, с. 38–39).

Таким образом, психологическое воздействие, развертывающееся как субъект-объектное, приводит к результату в виде репродуктивных образований. Напротив, эффекты продуктивные, творческие по всей природе, совершенно справедливо связываются с психологическим воздействием, реализующим субъект-субъектную форму общения. Поэтому выбор соответствующих средств психологического воздействия, призванных повысить компетентность, должен быть увязан с теми аспектами компетентности, которые интересуют нас в первую очередь. В частности, если прежде всего важно развитие знаний, умений и опыта репродуктивного, стандартного характера (что связано с овладением внешней, операционально-технической стороной поведения), то внимание должно быть обращено к формам воздействия, основанным на субъект-объектном принципе. В другом случае (когда в фокусе внимания личностная, глубинная составляющая общения) должны быть выбраны средства и методы, реализующие субъект-субъектный принцип общения.

Рассматривая компетентность в общении в целом, было бы, конечно, ошибкой принципиально ограничивать спектр возможных форм социально-психологического воздействия каким-либо одним из названных выше типов, поскольку реальное общение многопланово. Примеры ошибок такого рода нетрудно найти в позициях сторонников двух противостоящих подходов западной психологии – бихевиористского и гуманистического. Сводя общение в основном к его поведенческой, операционально-технической стороне, сторонники бихевиористского подхода соответственно сужают и набор предлагаемых средств воздействия, ограничивая их чисто манипулятивными субъект-объектными формами. «Обращает на себя внимание, – пишет, например, М. Аргайл, – ряд аналогий между социальными умениями и моторными умениями типа вождения автомобиля... Такая модель предполагает также аналогию между тренингом моторных умений и тренинговыми процедурами, которые могут быть эффективны для преодоления различных трудностей в социальных умениях» (Social skills and health, 1981, р. 2). В иную крайность совершенно явно склонны впадать приверженцы «гуманистической психологии», абсолютизирующие субъект-субъектные формы воздействия.

Подытоживая изложенное, можно сказать, что развитие компетентности в общении предполагает использование всего набора средств, ориентированных как на развитие субъект-субъектных, продуктивных, личностных сторон общения, так и его субъект-объектных, репродуктивных, операциональных составляющих (компонентов). Вместе с тем правильная, на наш взгляд, позиция не может сводиться к простому объединению и равному принятию различных типов воздействия. Сказать, что для развития компетентности в общении все они необходимы – верно, но недостаточно. Подобно тому, как в общении есть ведущие и подчиненные аспекты, так и типы воздействия включают в себя ведущие, определяющие средства, характеризующие стратегическое направление воздействия, и средства вторичные, подчиненные, тактические.

С нашей точки зрения, в качестве ведущих должны выступать субъект-субъектные формы воздействия, поскольку именно они соответствуют ведущим сторонам общения и соответствующей компетентности, а в своей более глубокой основе – общей личностной ориентации советской психологии.

Анализ возможных воздействий социально-психологического тренинга обнаруживает, что в процессе групповой работы так или иначе затрагиваются достаточно глубокие психо-

логические образования участников тренинга. Когда речь идет о том, например, что в тренинге человек получает новые конкретные сведения о себе, то при этом имеется в виду не только некий внешний поверхностный срез, но и такие личностные переменные, как ценности, мотивы, установки и т. п., в чем нетрудно убедиться, используя тексты самоотчетов. Все это вызывает естественный вопрос о том, в каком смысле и в какой степени социально-психологический тренинг можно ассоциировать с процессом развития личности.

В рамках западной социальной психологии мы сталкиваемся с распространенной точкой зрения, согласно которой группа тренинга (прежде всего в форме тренинга чувствительности) является некой универсальной лабораторией «роста личности», противопоставляемой в этом плане реальной действительности. Так, К. Роджерс, например, считает, что действительность воздействует на личность скорее деструктивным образом и что адекватной средой для роста здоровой личности являются «очищенные» от реальности формы лабораторного группового воздействия.

Рассматривая затронутую проблему с марксистских позиций, приведенную точку зрения Роджерса и других сторонников «гуманистической психологии» следует признать неприемлемой в ее основе. Тезис о детерминирующей, первичной роли социальной действительности по отношению к психологическому миру личности, об органической включенности последней в практическую деятельность, сложную систему связей и отношений реальных групп является определяющим, исходным принципом марксистской психологии, рассматривающей реальную социальную среду и реальную практическую деятельность человека, в этой среде в качестве могущественного и неисчерпаемого источника духовного богатства личности.

Таким образом, мысль о том, что группа тренинга может служить некой сферой личностного «роста» и в этом смысле быть антитезой реальной жизнедеятельности, является несовместимой с основами марксистского подхода в психологии. Как же, однако, можно представить действительное отношение социально-психологического тренинга к проблеме развития личности? Отвечая на этот вопрос, полезно напомнить известное рассуждение А.Н. Леонтьева по поводу решения личностью задачи «на личностный смысл» (Леонтьев, 1975, с. 205–206).

В этом рассуждении описывается возможный генезис изменения некоторой частной характеристики и делается вывод о том, что совокупность подобных частных локальных изменений составляет содержание постепенного, повседневно совершающегося эволюционного развития личности, противостоящего глубоким радикальным личностным сдвигам, связанным обычно с исключительными, переломными событиями и ситуациями в жизни человека. При этом в плане рассматриваемой нами проблемы особенно интересны следующие позиции, фиксирующие схематический срез возможного частного сдвига в процессе общего эволюционного развития личности:

а) началом процесса изменения, толчком к развитию служит формулирование задачи на личностный смысл, инициированное некоторым внешним эмоционально опосредованным импульсом;

б) после того как задача на личностный смысл сформулирована, следует период ее освоения, период соответствующей внутренней работы;

в) указанная внутренняя работа органически связана с включенностью человека в реальную систему деятельности;

г) конечный исход процесса в виде наступления реального личностного изменения не является гарантированным.

Приведенная схема относится к процессу личностных изменений, протекающему в повседневной реальности, но вместе с тем она позволяет, на наш взгляд, пролить свет и на отношения социально-психологического тренинга к проблеме изменения, развития лич-

ности. По нашему мнению, тренинг можно интерпретировать в качестве некоторого эквивалента первого звена в описанной схеме. Иначе говоря, перцептивно ориентированный тренинг создает ситуации, играющие роль толчка к возможным личностным изменениям. Действительно, получаемые в тренинге новые сведения о себе и других людях, как правило, остро эмоционально опосредованные, побуждают заново переосмысливать сложившиеся фрагменты «Я-концепции», концепции «другого», «Я-идеального» и т. д., инициируя тем самым постановку задач на личностный смысл. Эта функция тренинга как толчка к личностным изменениям часто осознается самими его участниками, о чем свидетельствуют их самоотчеты.

Приведем пример. «Мне кажется, – пишет, например, *П., 24 лет, психолог*, – что группа тренинга дала толчок к практической перестройке моего характера... Эгоизм, несдержанность, определенная доля самовлюбленности – я и раньше понимал, что во мне все это есть. Но имея желание искоренить все это, только в группе получил возможность “увидеть” истоки этих качеств, остро прочувствовал их актуальное проявление». *Л., 20 лет, студентка*: «Что мне дала наша группа? Несомненно многое, хотя трудно передать это в словах. Ее влияние было постоянным и сильным. Это были постоянные толчки к размышлению о своей жизни в последнее время, о видении меня другими. Все это было очень полезно в то время, чтобы сдвинуться с какой-то точки усталости и начать снова задумываться о себе».

Необходимо подчеркнуть, что, выполняя в ряде случаев функцию толчка к личностным изменениям, тренинг не охватывает всего процесса изменения в целом, а касается лишь его начальной, инициирующей стадии. Две другие важные стороны, а именно внутренняя работа по освоению задачи на личностный смысл и получение поддержки процесса от внешней среды, либо преимущественно, либо целиком лежат за пределами тренинга, реализуясь в сфере послегрупповой повседневной жизнедеятельности участников. Отмеченное обстоятельство подчеркивает еще одну существенную грань высказанного ранее тезиса об абсолютной невозможности какой-либо отмены или замены тренингом реальной жизнедеятельности как сферы развития и изменения личности. Мы видим, что и в том случае, когда в роли толчка к личностным изменениям выступает не реальная жизнь, а групповое общение в тренинге, последнее не может рассматриваться самостоятельно в качестве некоторой параллельной, дублирующей сферы личностных изменений, а оказывается лишь компонентой более широкого целого, в котором решающее и заключительное слово принадлежит опять-таки реальному практическому общению, реальной жизнедеятельности, включенной в соответствующий социальный контекст.

Отмечая безусловный примат реальной жизнедеятельности, реальной социальной среды и вторичную, вспомогательную, дополняющую роль тренинга, не следует вместе с тем упускать из виду того обстоятельства, что тренинг обладает и определенными специфическими выигрышными сторонами: характерная для него значительная концентрированность новых сведений о себе и других людях, служащих толчком к личностным переоценкам; доверительный характер этих сведений; их отнесенность к закрытым для обычного внешнего поверхностного общения сферам личности; их большая эмоциональная насыщенность.

Как и в случае личностных изменений, инициируемых действительностью, толчок, порождаемый группой тренинга, разумеется, далеко не всегда завершается фактической перестройкой соответствующей личностной характеристики. Эта негарантированность конечного результата может объясняться недостаточной силой самого начального импульса,

малой эффективностью последующей внутренней работы по осмыслению задачи на личностный смысл или же отсутствием достаточного подкрепления намечающихся изменений со стороны практической жизнедеятельности, в которую участник тренинга включается после его окончания. Тем не менее самоотчеты свидетельствуют о том, что у некоторой части участников группы могут наступать весьма устойчивые изменения, которые в ряде случаев, видимо, следует квалифицировать как изменения определенных личностных характеристик. Существенно, что достоверность таких изменений нередко подтверждается оценками окружающих людей.

В заключение необходимо подчеркнуть, что овладение субъект-субъектным, продуктивным, глубинным общением является одновременно и средством, и результатом воздействия в рамках социально-психологического тренинга. Активная позиция участника тренинга в достижении окончательных результатов является моментом принципиально важным, отражающим специфику рассматриваемого метода, его субъект-субъектную природу: только на основе активного самосозидания можно добиваться действительно серьезных результатов психологического воздействия, особенно в том случае, если оно направлено на сложившегося взрослого человека и затрагивает достаточно глубокие психологические образования.

***Литература:***

*Андреева Г.М.* Социальная психология. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980.

*Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.

*Ляудис В.Я.* Структура продуктивного учебного взаимодействия // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. М.: НИИ ОПП АПН СССР, 1980.

*Хараш А.У.* Личность, сознание и общение: к обоснованию интерсубъективного подхода в исследовании коммуникативных воздействий // Психолого-педагогические проблемы общения. М.: НИИ ОПП АПН СССР, 1979.

Social skills and health / Ed. by M. Argyle. London: Methuen & Co., 1981.

## 3.2. Социально-психологический тренинг как способ оптимизации перцептивных процессов в группе<sup>13</sup>

Анализ проблем межличностного восприятия в коллективах разного типа (производственном, семейном, учебном и т. д.) обнаруживает, в частности, необходимость решения психологом в ряде случаев задач направленного воздействия на перцептивные процессы с целью их оптимизации.

Вообще всякая претендующая на полноту теория групповых процессов, групповой динамики предполагает в качестве важного раздела теорию «вмешательства» в групповые процессы. Если обратиться к недавней истории и современной психологии, можно увидеть, что все крупнейшие теоретические системы обычно сочетают построение схем, объясняющих психологическую природу личности, различных социальных групп, с разработкой принципов активного «психологического вмешательства». В частности, это отчетливо видно на примере концептуальных схем Морено, Левина, Скиннера, Роджерса и других, причем в одних концепциях указанные части представлены более или менее пропорционально, другие же разрабатывались с большим акцентом на одну из них. Так, социометрия выступила с претензией, «с одной стороны, получить более точное теоретическое представление о взаимодействиях в группе, а с другой – взять на себя и терапевтическую роль, освобождая творческую способность индивидов в их социальных отношениях» (Лэнто, Гравитц, 1972, с. 575).

По сути все основные теоретические ориентации в современной зарубежной социальной психологии содержат разделы, посвященные обоснованию практики «психологического вмешательства». Подобный раздел – необходимое звено, связывающее теорию с различными областями практических приложений. Перед социальным психологом-практиком сплошь и рядом стоит задача оптимизации жизнедеятельности реальных групп – школьного класса, спортивной команды, производственной бригады, студенческой группы и т. д. В целом характер возникающих здесь проблемных психологических ситуаций и подход к ним определяются общим социальным контекстом, природой общественных отношений. Используемые же в реальной работе психолога стратегические формы и тактические приемы обычно вытекают из базовых объяснительных принципов того или иного теоретического подхода.

В советской социальной психологии перед активно разрабатываемой в настоящее время в качестве психологической теории коллектива стратометрической концепцией также стоит задача построения системы способов, методических приемов воздействия, адекватных ее базовым методологическим принципам. До сих пор эта концепция развивается в основном как объяснительная модель. Достаивание блока, о котором идет речь, представляется необходимым как с точки зрения запросов практики, так и с точки зрения полноты самой теории, позволяющей ей противопоставить собственную целостную социально-психологическую программу традиционным зарубежным подходам.

Из центральной идеи деятельностного опосредствования всей системы отношений в группе следует представление о стратегическом пути совершенствования, а в случае необходимости преобразования социально-психологической групповой реальности: если детерминантой этой реальности выступает совместная деятельность, то и перестраивать, изменять группу, влиять на нее следует прежде всего посредством изменения, перестройки совместной деятельности (Психологическая теория коллектива, 1979). Данный принцип вытекает из

---

<sup>13</sup> Петровская Л.А. Социально-психологический тренинг как способ оптимизации перцептивных процессов в группе // Межличностное восприятие в группе / Под ред. Г.М. Андреевой, А.И. Донцова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. С. 270–286.

самой логики концепции. Следует отметить, что на современном этапе развертывание этого принципа сталкивается с рядом трудностей, связанных с недостаточной пока разработанностью некоторых используемых категорий. В частности, это относится к базовой категории «совместная деятельность». Обычно при описании комплекса, опосредствующего групповые феномены и процессы, упоминаются следующие компоненты: «что» группа делает – имеется в виду содержание групповой деятельности; «во имя чего» выполняется эта деятельность, то есть каковы ее цели; и наконец, «как» деятельность реализуется, каковы, в частности, формы ее организации. Подобное структурирование детерминанты межличностных отношений воспринимается, конечно, как первичное, нуждающееся в дальнейшем раскрытии и детализации всех частей схемы. От этого принципиально зависит решение вопроса о направлениях и формах влияния на развитие группы.

Другой важной проблемой здесь является понимание характера связи совместной деятельности как детерминанты социально-психологической реальности группы и самой этой реальности. Необходимо подчеркнуть, во-первых, неправомочность понимания этого отношения как жестко однозначного, лишь односторонне направленного от совместной деятельности к межличностным отношениям; во-вторых, неуместность интерпретации этой связи как ситуации точечного соответствия каждого отдельного элемента детерминанты конкретному элементу психологической реальности. На наш взгляд, в данном случае речь идет о том, что вся социально-психологическая феноменология группы выступает в целом производной от совместной деятельности. Но, во-первых, отдельные компоненты этой феноменологии по-разному надстраиваются над деятельностной основой, располагаясь ближе к ней или оказываясь в большем отдалении. А, во-вторых, в свою очередь в то же самое время они активно влияют на эту деятельность, характеризуются относительной самостоятельностью, в частности собственной внутренней логикой, лишь в конечном счете задаваемой деятельностной основой. Так, определяемые деятельностью межличностные отношения в свою очередь опосредуют деятельность, и это вполне естественно с точки зрения принципов марксистской диалектики. Интересующие нас социально-перцептивные групповые вопросы – вторичны, зависимы, как показано в ряде исследований, от уровня развития группы, характера совместной деятельности. Показана также зависимость типа социальной перцепции от ее коммуникативной среды, той формы общения, в недрах которой возникают процессы межличностного восприятия. Таким образом, связь социальной перцепции с деятельностью следует понимать не только как прямую, непосредственную, но и как опосредуемую, в частности, формами общения. В контексте анализа проблем воздействия важно учитывать, что вторичные социально-перцептивные процессы в свою очередь выступают важным каналом влияния на групповое развитие.

Складывающаяся в настоящее время область социально-психологического тренинга ориентирована как раз в этом направлении – воздействие на групповое развитие посредством оптимизации форм межличностного общения (понимаемого в единстве его коммуникативного, перцептивного и интерактивного аспектов). В логике деятельностного подхода подобный путь не является стратегическим путем оптимизации социально-психологических характеристик. Таковым выступает, как уже отмечалось, прямое изменение деятельностной основы. Однако хотелось бы предупредить от возможного крайнего суждения, при котором полагается, что единственный способ изменения психологических характеристик – это непосредственная перестройка параметров совместной деятельности. Данный основной, но отнюдь не единственный путь дополняется, как правило, рядом вспомогательных приемов, например, ориентированных на повышение уровня психологической культуры членов коллектива. В этом, кстати, убеждает и богатый опыт советской педагогики; мы имеем в виду подходы к формированию детского коллектива, представленные прежде всего в системах А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского.

В зарубежной социальной психологии традиционно активно разрабатывается различного рода «психологическая технология» для решения широкого круга проблем в самых различных областях. В этих попытках явно представлена тенденция западной психологии психологизировать социальные процессы. В поисках средств стабилизации капитализма, средств адаптации человека к противоречиям этого общества психология всегда привлекала к себе пристальное внимание. Не случайно американские авторы пишут, например, о феномене «психологической революции», выразившейся в том, что «современная психиатрия и психология стали фактически господствовать во всех аспектах американской жизни» (Gross, 1978). Эта «революция», естественно, служит определенным социальным и идеологическим целям капиталистического общества. Используемый в различных программах вмешательства набор приемов и средств достаточно широк, хотя в них преобладают, как правило, «технологии», ориентированные не на деятельность, что вполне соответствует духу базовых принципов теоретических школ западной психологии. Подобная принципиальная оценка не означает, однако, полного отрицания зарубежного опыта, некоторых конкретных достижений, например, в разработке отдельных методик, полученных эмпирическим путем. Этот опыт, критически переосмысленный с позиций марксистской психологии, необходимо учитывать при разработке общих проблем и конкретных методов социально-психологического воздействия, адекватных методологическим принципам советской психологии.

Здесь мы не ставим задачу изложения всей системы возможных приемов, методов воздействия на развитие группы, ее различных параметров. Пока такая система в целом не разработана. Остановимся лишь на одной форме, активно осваиваемой в последнее время, – это социально-психологическая подготовка, или социально-психологический тренинг руководителей. Уделяя первоочередное внимание данной ориентации, мы хотели бы избежать впечатления, будто исходим из предпосылки, что она является магистральной, преобладающей по своему вкладу в развитие группы, в частности ее социально-перцептивных характеристик. Акцент определяется в основном активной разработкой этой области в настоящее время.

Объективная необходимость социально-психологической подготовки и переподготовки руководителей обусловлена, с одной стороны, повышением требования к их компетентности на современном этапе развития социалистического общества. Эта компетентность предполагает в качестве важнейших компонентов готовность к корректному анализу нравственно-психологического состояния коллектива (его климата), умение предвидеть, диагностировать и преодолевать конфликтные ситуации, понимать людей и процессы, протекающие в группах, адекватно оценивать собственное поведение и т. д. В настоящее время руководителю недостаточно ограничиться в решении межличностных проблем опорой лишь на здравый смысл, традицию или опыт. В случае управления коллективом, как в любой ситуации управления, рассчитывать на успех можно только при условии глубоко научного овладения объектом воздействия. Это относится к руководителям различных коллективов – производственных, учебных, научных, спортивных и др.

С другой стороны, обоснованность высоких требований к мастерству руководителя в области человеческих отношений вытекает из данных социально-психологических исследований, которые показывают, что, например, стиль отношения преподавателя к учащимся во многом определяет характер взаимоотношений между самими учениками (Коломинский, Березовин, 1975). Аналогичные данные получены и относительно производственных коллективов. В связи с этим чрезвычайно важно, насколько развиты в сложном ансамбле профессиональных качеств руководителя характеристики, «ответственные» за адекватное восприятие себя, ситуации, партнера по общению, которым может выступать и группа в целом. Повышенные требования к культуре общения руководителя, его умению быстро и адекватно ориентироваться в многочисленных разнородных коммуникативных ситуациях, в послед-

нее время все больше учитываются в программах подготовки. Такие комплексные программы обычно сочетают инженерно-техническое, экономическое обучение руководителей с их активной социально-психологической подготовкой, или социально-психологическим тренингом.

В самом широком смысле под социально-психологическим тренингом (СПТ) обычно понимают своеобразные формы обучения знаниям, отдельным умениям в сфере общения, а также формы соответствующей их коррекции. Более конкретно, с точки зрения содержания, круг задач, решаемых средствами тренинга, широк и разнообразен и соответственно разнообразны формы тренинга.

Все множество этих форм можно, в частности, разделить на два больших класса: а) ориентированные на развитие специальных умений (например, вести переговоры, дискуссию или разрешать межличностные конфликты) и б) нацеленные на углубление опыта анализа ситуаций общения. Во втором классе имеется о виду опыт анализа себя, другого, групповой ситуации в целом. Следует отметить, что эта последняя задача решается и в первом случае, но лишь как сопутствующая, а не основная. В качестве основной она выступает в специализированных группах самоанализа, целью которых является «изучение самой группой ее динамики через анализ происходящих в ней процессов» (Американская социология, 1972, с. 88). Второй класс групп отличается по сравнению с первым меньшей структурированностью, меньшими возможностями алгоритмизации.

Что касается методов СПТ, то здесь наряду с использованием традиционных лекций, семинаров, бесед акцент делается на разработку так называемых активных методов обучения. Существует множество классификаций этих методов тренинга, но по сути дела все они более или менее выделяют две большие частично пересекающиеся области – групповые дискуссии и игры. Метод групповой дискуссии используется в основном в форме анализа конкретных ситуаций и форме группового самоанализа, например, так называемой Т-группы. Среди игровых методов СПТ наиболее широкое распространение получил метод ролевых игр. Существенно подчеркнуть, что все методы СПТ характеризуются, во-первых, ориентацией на использование обучающего и терапевтического эффектов группового взаимодействия. Во-вторых, эти методы реализуют принцип активности обучающегося через включение в обучение элемента исследования. Если традиционные методы ориентированы в основном на то, чтобы донести готовые знания, то здесь участники-исследователи сами должны прийти к ним.

В-третьих, названные методы предполагают своеобразный вариант обучения на моделях. Упомянутые методы могут использоваться каждый в отдельности, а также могут быть составной частью комплексной программы, включающей набор методов (ролевые игры, дискуссии в форме анализа конкретных ситуаций, в виде Т-группы и т. д.), в зависимости от поставленных задач и материальных возможностей.

Итак, с точки зрения ответов на вопросы «чему учить» и «как учить», опыт социально-психологического тренинга отличается от традиционного подхода к проблеме обучения. В настоящее время эта область является в основном эмпирической практикой, пока теоретически недостаточно осмысленной и обоснованной, где теоретические допущения обычно представлены имплицитно. Один из самых трудных вопросов здесь – это вопрос о способах оценки эффективности тренинга. Он как бы концентрирует и эксплицирует многие сложности этой области. Как правило, в качестве необходимой предполагается система внутренних и внешних критериев. К числу внутренних относятся прежде всего различные измерения суждений самих участников относительно того, чему они научились. С этой целью используются всевозможные опросники для участников тренинга до его начала и после завершения. Подобного рода субъективные оценки, несомненно, являются некоторым показателем успеха всей процедуры. Однако недостаточность таких оценок, их субъективный

характер очевидны. (Кстати, трудность состоит в том, что в ходе тренинга может меняться сама точка отсчета.) Тем не менее большинство замеров эффективности попадает именно в эту категорию. Внешние критерии обычно связаны с замерами восприятия изменений, происшедших с участниками тренинга, людьми, не участвовавшими в данном опыте, – это могут быть коллеги по работе или учебе, члены семьи и т. д. Хотя на этом пути получено довольно много данных, «результаты весьма разноречивы и открыты многочисленным альтернативным объяснениям» (Campbell, Dunnette, 1968). В целом затруднения с замерами исходов СПТ связаны с общими трудностями измерения в социальной психологии. Необходимо отметить неоднозначность ответов не только на вопрос «как измерять», но прежде всего на вопрос «что измеряется».

В настоящее время на кафедре социальной психологии факультета психологии МГУ разрабатываются формы социально-психологического тренинга, направленные на развитие отдельного умения (например, руководство групповой дискуссией, преодоление коммуникативных барьеров), и формы, имеющие целью приобретение или развитие опыта анализа ситуаций общения (диадических, групповых). Подчеркнем, что в том и в другом случае в нашей работе преобладает диагностическая направленность. Речь идет о диагностике особого рода. В ситуациях СПТ дело не только в том, чтобы психолог решил диагностическую задачу, но и в том, чтобы каждому участнику обеспечить условия самостоятельного решения этой задачи с помощью других, то есть речь идет о том, чтобы каждый участник группы мог самостоятельно диагностировать собственные возможности и трудности в конкретных коммуникативных ситуациях. Подобная самодиагностика – немаловажный фактор социализации, если учесть, что «чем дальше продвигается человек по жизненному пути, тем более значительное место в структуре личности начинают занимать конфигурации свойств или черт, сформировавшиеся как реакции индивида на свои собственные качества и формы поведения» (Анцыферова, 1978, с. 42).

Каковы конкретно основные направления социально-перцептивного воздействия, характерные для СПТ? Одним из его результатов оказывается более полное и дифференцированное знание участников о себе. Сюда входит знание о том, как человека видят другие, как они «прочитывают», интерпретируют его поведение, какие приписывают мотивы, намерения, чувства и т. д. Известно, что процессы каузальной атрибуции, то есть интерпретации причин поведения другого человека, – существенный момент межличностного восприятия. В повседневном общении обычно на основе одинаковой информации о внешних проявлениях человека партнерами-участниками строятся различные выводы о внутренних коррелятах этого поведения. Социально-психологический тренинг в определенной мере позволяет раскрыть содержание и механизм этого процесса его участниками и тем самым обеспечить коррекцию в тех случаях, где это надо сделать. Полученные сведения помогают человеку осознать меру соответствия приписываемых ему качеств, причин поведения его собственным оценкам этих своих психологических характеристик, а также его представлениям о том, каков он в глазах других. Задача, о которой идет речь, ставится, эксплицитно либо имплицитно, во всех формах тренинга, однако возможны тренинговые группы, в которых она сформулирована в качестве основной, точнее – одной из основных.

Важным компонентом в спектре возросшего знания участника о себе является представление о том, как его поведение влияет на других, в частности какой гаммой чувств сопровождаются обычно его те или иные проявления в общении. Опять же у каждого из нас на этот счет есть определенные гипотетические, возможно, не вполне осознаваемые суждения, и участие в группе тренинга предоставляет специальную возможность, осознав, верифицировать их. Результатом может оказаться либо подтвержденное, расширенное знание, либо открытие новой психологической реальности, которая может стать объектом активного исследования в группе.

По существу данный процесс связан с отходом от уровня некоторого наивного, диффузного восприятия самого себя, своей позиции в группе. И дело не только в том, что этот уровень может соответствовать действительности, а может расходиться с нею в различной степени. Важно, что в таком случае, как правило, недостаточно просто указать человеку область реального несоответствия; необходимо, чтобы это констатировал участник сам для себя. Подобная самодиагностика – предпосылка всякой деятельности, направленной на коррекцию, изменение. Как отмечал В.А. Сухомлинский, подлинное воспитание «совершается только тогда, когда есть самовоспитание» (Сухомлинский, 1979, с. 49). Представляется, что это суждение справедливо и в отношении характера диагностики, существенного момента всякого корректного воспитательного воздействия.

Расширение диапазона осознаваемого позволяет участникам эксплицировать некоторые привычные, стереотипно утвердившиеся способы восприятия себя. В частности, сопоставление собственного образа, каким мы себе его представляем, с тем, каким он предстает в глазах других, приводит к обнаружению для себя феномена перцептивной защиты – тенденции охранять свое привычное мнение о себе, отторгая либо искажая информацию, расцениваемую как неблагоприятную, разрушающую иллюзию о себе. Известно, что механизмы психологической защиты активно участвуют в построении и образа себя и образа другого, поэтому освоение собственного внутреннего опыта предполагает, что человек отдает себе отчет в некоторых помехах, препятствующих его самопознанию, суживающих границы осознания себя как реальности и окружающего мира в целом. Одной из частных задач социально-психологического тренинга является как раз подведение его участников к осмыслению затруднений, характерных для ситуации общения, что способствует не обязательно преодолению, но во всяком случае учету таковых затруднений. Составной частью этой задачи оказывается выяснение участниками условий и факторов, благоприятствующих, оптимизирующих межличностное восприятие и общение в целом.

Как известно, в качестве предпосылки продвижения к более широкому объективированному пониманию себя выступает познание других людей. В известном высказывании К. Маркса именно так очерчен путь самопознания: «Лишь отнесясь к человеку Павлу как к себе подобному, человек Петр начинает относиться к самому себе как к человеку» (Маркс, Энгельс, т. 23, с. 62). Интересны в этом отношении результаты исследования А.Р. Лурия, проведенные в начале 30-х годов по инициативе Л.С. Выготского в районах Узбекистана. Все участники обследования были разделены на подгруппы, различавшиеся степенью участия в новых социальных преобразованиях и соответственно уровнем приобщения к грамотности, культуре и т. д. Оказалось, что вошедшие в исходную разновозрастную группу неграмотные и малограмотные люди из отдаленных кишлаков, участвующие в малообобщественных формах труда, живущие в ситуации дефицита общения, как правило, не только не могли выполнить поставленную перед ними задачу оценить свой характер, отметить свои положительные черты и недостатки, отличие от других людей, но вообще не понимали ее. «Испытуемые исходной группы вообще не могли принять поставленную перед ними задачу. Как правило, они либо отказывались назвать у себя какие-нибудь положительные или отрицательные качества, либо же относили вопрос к описанию конкретных, материальных фактов их жизни. Иногда эта группа испытуемых в качестве “своего недостатка” указывала на наличие “плохих соседей”, то есть относила требуемую характеристику к другим, окружающим людям. Следует отметить, что нередко характеристика других людей давалась ими значительно легче, чем своя собственная характеристика» (Лурия, 1974, с. 151).

В данном случае для нас важно отметить именно это последнее обстоятельство. Повседневное общение и опыт групп тренинга показывают, что всматриваться в проявления другого и анализировать их гораздо легче, чем собственные. Путь к выделению и оценке собственных психических свойств необходимо опосредован познанием другого. Не случайно

ростки самооценки у упомянутой группы испытуемых обнаружались в повторении своей характеристики со слов других. Таким образом, групповой контекст оказывается органической предпосылкой решения задачи самопознания в СПТ.

Практически все формы социально-психологического тренинга включают в круг своих задач развитие у участников межличностной сензитивности, эмпатии, повышение точности межличностного восприятия. Группа тренинга дает возможность проследить на достаточно длительном отрезке времени метаморфозы, которые претерпевает «образ другого» от первого впечатления до формирования достаточно устойчивого представления. «...Центральный фокус тренинга в виде Т-группы состоит в том, чтобы увеличить уровень точности, с которой личность различает свойства, установки, мнения, чувства и реакции других в социальном и рабочем окружении» (*Campbell, Dunnette, 1968, p. 79*). Подобное формулирование целей тренинга в качестве имплицитной предпосылки допускает следующее суждение: чем больше, лучше человек знает других людей, тем лучше, более конструктивно он будет взаимодействовать с ними. К настоящему времени исследовательские данные на этот счет противоречивы, тем не менее знакомство с соответствующей литературой дает основание заключить, что есть низкая, но позитивная корреляция между точностью восприятия и успешностью индивида, в частности эффективностью лидера.

Под возрастанием точности межличностного восприятия как задачей тренинга обычно имеют в виду ряд феноменов. Например, речь может идти о подготовке участников в «искусстве формирования точных стереотипов относительно людей в целом или в отношении лиц, принадлежащих к различным подгруппам общества» (*Campbell, Dunnette, 1968, p. 80*). По мнению авторов, это позволяет, в частности, успешно решать прогностические задачи в межличностном общении, то есть с большей точностью предсказывать возможные поступки людей, представляющих определенные группы. Подобная интерпретация задачи на повышение точности межличностного восприятия представляется более реалистичной и адекватной по сравнению с ориентацией на оказание помощи только в познании каждого отдельного человека самого по себе. Следует отметить, что в некоторых областях вне психологии, например, в практике подготовки актеров, режиссеров накоплен известный эмпирический опыт обучения наблюдательности. Так, подготовка актеров с необходимостью предполагает развитие, тренировку такого свойства, как актерская наблюдательность, умение «разбираться в явлениях внутреннего душевного мира человека». Ю. Кренке, автор «Практического курса воспитания актера», пишет по этому поводу следующее: «Наблюдая внешние проявления человеческого поведения (жесты, походку, речь, смех, плач, манеру держать себя, носить костюм и т. п.), надо пытаться как бы заглянуть внутрь человека, уяснить себе внутренние причины того или иного его поведения; постараться проникнуть в сущность какого-либо явления; попытаться понять, определить характер человека, особенности, отличающие его от других людей, и, наоборот, уловить то общее, что свойственно большинству людей данной профессии, характера, классовой категории, возраста и т. п.» (*Кренке, 1938, с. 130*). Можно утверждать, что подобное умение профессионально необходимо психологу-практику, преподавателю, любому руководителю коллектива.

Одним из компонентов межличностной сензитивности является так называемая проективная сензитивность (или атрибутивная проекция). Здесь имеется в виду повышающая в некоторых случаях точность восприятия «стратегия допускаемого подобия». Изучение особенностей, характеризующих образование впечатления о другом человеке, позволило установить, что познающий субъект может «вкладывать» свои состояния в другую личность, приписывать ей черты, которые в действительности присущи ему самому (*Бурлачук, 1979*). Задача состоит в том, чтобы точно идентифицировать людей, чьи установки, чувства и т. д. подобны аналогичным образованиям воспринимающего. «Тогда, просто проецируя на них свои собственные чувства и поведенческие тенденции, он может достичь желаемой цели

“познания других” в своем окружении» (*Campbell, Dunnette, 1968, p. 80*). Вероятно, в данном случае речь идет в основном о контингенте людей, характеризующихся эгоцентрическим типом межличностного оценивания, когда эталоном, точкой отсчета выступает соотношение с собственным «Я» (*Кроник, 1978*).

Во многих описанных исследованиях, в литературе, мерой возросшей сензитивности, эмпатии участников тренинга выступает возрастание точности предсказания суждений предпочтений другого или ответов за других членов группы в самых различных вопросниках. Члены Т-групп обнаружили большее увеличение эмпатии, чем члены других групп тренинга. Однако в большинстве случаев значимых изменений не отмечалось. Тот же негативный результат получен нами с использованием рефлексометрии вначале и после Т-группы. Достаточно противоречивые, неоднозначные данные имеют место также в попытках обнаружить возрастание частоты употребления участниками тренинга «межличностных концептов» для описания других членов группы, людей по фотографиям. Более широкое обращение к межличностным терминам определенно отмечено в описаниях именно членов группы тренинга. Факты, аналогичные данному, приводят к особой остроте постановки вопроса о переносе эффекта в том случае, когда он есть, на ситуации межличностного общения вне группы тренинга. Интересным и противоречащим массиву данных, свидетельствующих о краткосрочности эффекта тренинга, является результат, полученный с применением теста Келли: значительное возрастание частоты использования «межличностных концептов» для описания других три месяца спустя после Т-группы (*Campbell, Dunnette, 1968, p. 92*).

Одной из часто формулируемых задач СПТ в виде Т-группы является развитие, обострение у участников видения групповой динамики, групповых процессов в целом. Имеется в виду восприятие групповых ситуаций с точки зрения видения в них точек напряжения, конфликтных и интегративных процессов, процессов актуального и потенциального лидерства, принятия решения и т. д. Задача развития социально-психологической наблюдательности в смысле умения точно судить о взаимоотношениях в группах (*Коломинский Я.Л.*) стоит особенно остро, если учесть некоторые данные эмпирических исследований (*Бодалев, 1965; Бодалев, 1970; Коломинский, 1976; Коломинский, Березовин, 1975* и др.), свидетельствующие о том, что, например, педагоги, воспитатели далеко не всегда обнаруживают понимание ребенка, адекватное восприятие его места в структуре межличностных отношений, что, несомненно, препятствует установлению контактов с ним, успеху воспитательной работы в целом.

В американской практике подготовки психологов иногда наряду с лекционным курсом по социальной психологии и проведением семинарских занятий используется опыт групп самоанализа. В этих группах студенты, «наблюдая над своим собственным взаимодействием и излагая друг другу свои представления о функционировании группы», анализируют вместе с ведущим то, что происходит «здесь и теперь» (*Американская социология, 1972, с. 89*). Подобные группы дают их участникам «непосредственный прагматический опыт, на основании которого члены группы могут оценивать мифы и убеждения здравого смысла относительно групп» (*там же*). В нашей практике указанный эффект констатируется многими в самоотчетах «Что дало мне участие в группе тренинга» после окончания цикла занятий.

О более широком обращении к понятиям сферы межличностных отношений в интерпретации групповых ситуаций свидетельствуют результаты исследования, в котором участников-менеджеров до и после двухнедельного тренинга просили оценить возможные причины трудно решаемых межличностных производственных проблем и способы адекватного подхода к ним. В качестве проблем избирались реальные ситуации. Участникам предлагали стандартный набор ситуаций, а также перечень причин и путей подхода (*Campbell, Dunnette, 1968, p. 92*). Ошри и Хэррисон, авторы этого исследования, показали, что после тренинга менеджеры более лично рассматривали свою работу и усматривали более четкие связи

между выполнением работы и удовлетворением межличностных потребностей. Более того, после тренинга менеджеры были склонны чаще рассматривать себя как наиболее важную причину своих производственных проблем или как содействующую их появлению, но они не видели, как эти новые взгляды на причины проблем можно транслировать в «управленческое действие» (*там же*). Обогащение «межличностными терминами» – посттренинговый эффект, обычно отмечаемый и самими участниками<sup>14</sup> и регистрируемый многими психологическими измерениями. Однако в отношении этих данных встает проблема, отражает ли приобретение нового словаря действительное возрастание сензитивности участников к межличностным феноменам, возрастание точности межличностного восприятия. Пока на этот вопрос ответа нет.

Итак, общий взгляд на панораму замеров эффективности тренинга свидетельствует в целом о том, что параметры межличностного восприятия – одно из важнейших направлений воздействия. Обращает на себя внимание также неоднозначность, разнохарактерность получаемых результатов. Следует отметить, что в большинстве случаев замеры проводятся на Т-группах, и это ограничение необходимо иметь в виду. Конечно, недостаточное осмысление этой формы тренинга, ее содержания осложняет решение проблемы эффективности. Необходимо указать и на часто отмечаемое методическое нарушение в виде отсутствия контрольной группы. Обычно в исследовании не учитывается факт опосредования исходов различными параметрами тренинговой группы. В частности, зарубежными авторами (Беннис, Шепард) разрабатывается идея развития таких групп, при этом отмечается, что не каждая группа проходит весь набор выделяемых шести этапов (в данном контексте их анализ не входит в нашу задачу) (*Андреева, Богомолова, Петровская, 1978, с. 164–166*).

Важно отметить, что обычно никак не соотносится характер тех или иных исходов тренинга с достигаемым группой уровнем развития. Тем не менее, как показано в рамках стратометрической концепции, «группы, находящиеся на разных уровнях развития, обладают различной потенциальной эффективностью» (Психологическая теория коллектива, 1979, с. 147). Уровень группового развития, специфически понимаемого в этой концепции, является принципиально важной переменной, модифицирующей проявление групповых и индивидуальных характеристик. Таким образом, исследование факторов, опосредующих воздействие социально-психологического тренинга, изучение специфичности исходов и поиск релевантных для их регистрации методик – важное направление дальнейшей работы в этой области.

Весьма редкими являются исследования, направленные на выяснение относительного вклада отдельных технологических компонентов тренинговой ситуации в конечный результат. И вообще психологический анализ этих компонентов пока представлен лишь в наметках. Первостепенной составляющей тренинга выступает процесс обратной связи<sup>15</sup>. Известен опыт использования аппаратной обратной связи (видеозапись, например), но основной акцент в различных формах тренинга делается все-таки на личностной обратной связи, которая может реализоваться по-разному. Так, в тренинге по руководству групповой дискуссией мы используем обратную связь в форме видеозаписи, в форме ознакомления участников с результатами вопросников, в которых оценивается их умение провести дискуссию – такие вопросники последовательно все заполняют друг на друга; наконец, используем так называемый аквариум: дискуссионная группа «окружена» кольцом наблюдателей, в результате участники образуют круг внутренний и внешний, поочередно каждый оказывается в роли

<sup>14</sup> В нашей практике проведения групп самоанализа для студентов-психологов указание на данный эффект фигурирует в очень многих самоотчетах, иногда в такой прямой формулировке: «В группе (имеется в виду группа тренинга. – Л.П.) я получила новый язык» (Лена Ч., 20 лет).

<sup>15</sup> Понятие обратной связи активно вошло в научный обиход с возникновением кибернетики. В контексте психологии в самом общем плане под обратной связью обычно понимают «любой вид возвращенной от источника информации, которая полезна в регуляции поведения» (*Chaplin, 1974, p. 182*).

дискутанта и в роли наблюдателя. Можно практиковать формализованное наблюдение, но обычно с большим интересом воспринимаются неформализованные данные. Такая обратная связь может быть ориентирована на оценку выполнения задачи участником дискуссии, а может сосредоточиться на сообщении гаммы чувств, интерпретаций, возникших у наблюдателя по поводу «дискуссионных» проявлений конкретного члена группы и т. д. В итоге каждый получает сведения, необходимые для диагностики собственных возможностей по руководству дискуссией.

В рамках Т-группы обычно акцентируется личностная обратная связь. Здесь «участники должны быть способны информировать друг друга, как их поведение видится, интерпретируется, и описывать виды порождаемых им чувств» (*Campbell, Dunnette, 1968, p. 76*). Самая важная предпосылка эффективной обратной связи – наличие ситуации доверительного общения. Лишь отношения уважения, взаимной поддержки, доверия рожают открытость, открытость партнеров. В этом убеждает и практика социально-психологического тренинга, и в целом опыт педагогического, например, общения.

Завершая рассмотрение проблем социально-психологического тренинга, отметим, что социально-перцептивные изменения, имеющие здесь место, конечно, обусловлены не только определенными параметрами обратной связи. Специфическая обратная связь существенная, но не единственная составляющая технологии тренинга. Важнейшей задачей исследования в настоящее время является психологический анализ предпосылок общения, оптимизирующего в широком смысле восприимчивость членов группы и тем самым способствующего оптимальному решению ими задач совместной деятельности.

В заключение необходимо подчеркнуть практическую значимость развития всего данного направления. Важнейшим аспектом выхода обсуждаемой темы на практику является ее связь с комплексом проблем, поставленных профессионализацией управления в современных условиях. Социально-психологический тренинг развивается в первую очередь как составная часть подготовки руководителей коллективов различного типа (производственных, учебных, спортивных и т. д.). Но, разумеется, практическое использование социально-психологического тренинга может быть полезно не только для управленческого персонала. Кроме того, данная форма, как показывает опыт, является весьма адекватной для решения ряда актуальных проблем в сфере службы семьи, в области подготовки психологов, космонавтов и т. д.

Высокие требования, предъявляемые к человеческим отношениям советским образом жизни, могут быть легче и полнее реализованы в случае использования всего арсенала средств социальной психологии, и в частности методов социально-психологического тренинга. Вместе с тем повышение социально-психологической компетентности, являющееся следствием применения упомянутых методов, способно, на наш взгляд, помочь в решении ряда социально-психологических проблем, порождаемых современной научно-технической революцией с ее интенсификацией управленческой деятельности, умножением межличностных контактов, усложнением форм общения.

### **Литература:**

- Американская социология / Под ред. Г.В. Осипова. М.: Прогресс, 1972.
- Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Современная социальная психология на Западе (теоретические направления). М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978.
- Анциферова Л.И. Некоторые теоретические проблемы психологии личности // Вопросы психологии. 1978. № 1.
- Бодалев А.А. Восприятие человека человеком. М.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1965.
- Бодалев А.А. Формирование понятия о другом человеке как личности. М.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1970.

*Бурлачук Л.Ф.* Исследование личности в клинической психологии. Киев: Здоровье, 1979.

*Коломинский Я.Л.* Психология взаимоотношений в малых группах. Минск: Народная асвета, 1976.

*Коломинский Я.Л., Березовин Н.А.* Учитель и детский коллектив. Минск: Изд-во Белорусского ун-та, 1975.

*Кренке Ю.* Практический курс воспитания актера. М., 1938.

*Кроник А.А.* Психологические механизмы межличностного оценивания статуса в малых группах: Автореф. дис... канд. психол. наук, 1978.

*Лурия А.Р.* Об историческом развитии познавательных процессов. М.: Наука, 1974.

*Маркс К., Энгельс Ф.* Сочинения. 2-е изд. М.: Политиздат, 1955–1982.

*Пэнто Р., Гравитц М.* Методы социальных наук. М.: Прогресс, 1972.

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

*Сухомлинский В.А.* Рождение гражданина. М.: Молодая гвардия, 1979.

*Campbell C.P., Dunnette M.* Effectiveness of T-group experiences in managerial training and development // Psychological Bulletin. 1968. Vol. 70. № 2.

*Chaplin J.P.* Dictionary of psychology. N.Y.: Dell Publishing, 1974.

*Gross M.* The psychological society. N.Y.: Random House, 1978.

### **3.3. Развитие компетентного общения как одно из направлений оказания психологической помощи<sup>16</sup>**

#### **3.3.1. Введение в проблему**

Выбор путей и средств совершенствования компетентности в общении во многом определяется пониманием природы последней. Мы затронем некоторые характеристики компетентного общения, принципиальные с точки зрения его развития, а также рассмотрим ряд методологических проблем, значимых для практики совершенствования общения.

Компетентность в общении имеет несомненно инвариантные общечеловеческие характеристики и в то же время характеристики, исторически и культурно обусловленные. Так, преимущественно репрессивная направленность общения в нашем обществе, преобладание в нем стратегий противостояния, борьбы складывались во многом под влиянием революционной идеологии и практики. С этой точки зрения развитие компетентного общения в современных условиях предполагает ряд принципиальных направлений его гармонизации.

Палитра общения весьма богата разнообразием видов, форм, используемых средств. И это понятно: в социально-психологическом смысле сама суть человеческой жизни можно определить как общение, ибо все пространство жизнедеятельности человека межличностно по своему характеру. Человек всегда дан в контакте с другим – партнером реальным, воображаемым, выбранным, навязанным и т. п. С этой точки зрения трудно переоценить вклад компетентного общения в качество человеческой жизни, в судьбу в целом. Вероятно, не случайно в становлении практической социальной психологии направление оказания помощи в развитии коммуникативной компетентности<sup>17</sup> – одно из первоначальных.

В многообразных случаях общения инвариантными составляющими оказываются такие компоненты, как партнеры-участники, ситуация, задача. Вариативность обычно связана с изменением характера (характеристик) самих составляющих – кто партнер, какова ситуация или задача – и своеобразием связей между ними. В самом общем плане компетентность в общении предполагает развитие адекватной ориентации человека в себе самом – собственном психологическом потенциале, потенциале партнера, в ситуации и задаче.

Практические циклы индивидуальной и/или групповой работы по совершенствованию общения могут быть инициированы заказом клиента, непосредственно обратившегося за помощью к психологу, например в консультацию. Подобные курсы могут также проводиться по инициативе организации, заинтересованной, например, в повышении квалификации своих сотрудников. Как показывает практика, в первом случае это будет работа в основном с опытом интимно-личностного общения: по собственной инициативе человек обращается за помощью чаще всего (по статистике психологической консультации) именно в связи с трудностями общения с близкими людьми. Во втором случае речь идет преимущественно или по крайней мере прежде всего о совершенствовании профессионально-делового общения.

Таким образом, с точки зрения практики развития коммуникативной компетентности, важно разграничить такие виды общения, как служебно-деловое или ролевое и интимно-

---

<sup>16</sup> Петровская Л.А. Развитие компетентного общения как одно из направлений оказания психологической помощи // Введение в практическую социальную психологию / Под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьевой. М.: Смысл, 1996. С. 150–167.

<sup>17</sup> В данном тексте понятия «коммуникативная компетентность» и «компетентность в общении» употребляются как тождественные.

личностное. Основанием для различия является обычно психологическая дистанция между партнерами. Служебно-деловое общение – психологически отстраненное, это Я-Вы контакт. Для интимно-личностного общения характерна близкая психологическая дистанция между партнерами, это Я-Ты контакт. Здесь другой человек обретает психологический статус ближнего, а общение становится доверительным в глубоком, сокровенном смысле, поскольку речь идет о доверии партнеру себя, своего внутреннего мира, а не только «внешних» сведений, например связанных с совместно решаемой типовой служебной задачей.

Компетентность в общении предполагает готовность и умение строить контакт на разной психологической дистанции – и отстраненной, и близкой. Трудности порой могут быть связаны с инерционностью позиции – владением какой-либо одной из них и ее реализацией повсеместно, независимо от характера партнера и своеобразия ситуации.

В дальнейшем изложении акцент будет сделан в основном на сфере интимно-личностного общения, во-первых, в силу своеобразия практического опыта автора данной главы. Во-вторых, сфера интимно-личностного общения оказалась заметно пострадавшей в нашем недавнем прошлом – в условиях тоталитарного режима в стране. Попытки сделать ее незначимой, принизить, сузить, отдавая неизменный приоритет служебно-деловым, общественным контактам проявились в самых разных направлениях и идеологических формах. Например, они нашли отражение в массовых песнях того времени. Вот характерные слова одной из них: «Жила бы страна родная, и нету других забот». Жизнь страны утверждалась как первичная ценность в сравнении с жизнью отдельного человека.

В связи с этим в современных условиях стоит задача приватизации не только в экономическом, но и в психологическом смысле. Мы имеем в виду повышение уровня значимости приватной, частной жизни человека, ценности его отношений с близкими людьми. Известно, что именно в круге общения с близкими происходит полноценное психологическое становление человека, удовлетворение его сущностных социально-психологических потребностей. Нарушение этого общения располагает к различного рода психологическим неадекватностям, отклонениям, невротическим в частности.

Другой гранью той же психологической задачи приватизации является повышение ценности такой реальности, как внутренняя, сокровенная жизнь человека. Она была явно принижена на фоне акцентирования значимости объективных обстоятельств и культивирования преобразующего отношения к ним. В этом смысле развитие чувствительности, бережности к личному опыту, умений прислушиваться к нему, доверять ему как ориентиру, по значимости сопоставимому с различными внешними стимулами, весьма актуально в нынешних условиях.

### **3.3.2. Некоторые принципиальные ориентиры практики совершенствования общения**

К определению стратегических ориентиров в практической работе психолога по совершенствованию общения можно подходить с разных точек зрения. Одна из них в качестве ориентира выделяет обогащение, полноту, полифоничность. В этом случае основным в развитии компетентного общения является направленность на обретение богатой, многообразной палитры психологических позиций, средств, которые помогают полноте самовыражения (самоподачи) партнеров, всем граням их адекватности – перцептивной, коммуникативной, интерактивной.

В целом компетентность в общении обычно связана с овладением не какой-либо одной позицией в качестве наилучшей, а с адекватным приобщением к их спектру. Умение вовлекать, использовать всю палитру возможностей, как бы играя на всех психологических инструментах, – один из возможных показателей психологической зрелости. Существует

много классификаций возможных позиций в общении. Например, известен следующий перечень: пристройка к партнеру свысока, пристройка к нему на равных («пристройка наравне»), пристройка снизу и отстраненная от партнера позиция<sup>18</sup>. Естественно, ни одна из названных позиций не является заведомо хорошей или плохой. Суждение о продуктивности той или иной из них можно составить только на основе ее соотнесения с возникшей ситуацией, поставленной задачей, репертуаром возможностей партнеров. Вот как об этом пишет, например, П.М. Ершов: «„Пристраивается“ ли данный человек для воздействия на данного партнера, с данной целью и в данных конкретных условиях “сверху”, “снизу” или “наравне” – это определяется его представлением в данный момент о соотношении сил его и партнера» (Ершов, 1992, с. 93).

Возможны издержки крайностей той или иной позиции. Так, пристройка «снизу», уместная в некоторых случаях, например, когда необходимо принести извинения, может трансформироваться в неискреннюю угодливость; а невмешательство, адекватное, когда умение остаться в стороне оказывается единственно уместным, может в крайнем его выражении становиться отчуждением. И неизменная позиция равенства может вызывать неудовлетворенность. Например, дочь неудовлетворена неизменной позицией матери как подруги – ей в этом случае недостает позиции родительского авторитета.

Сегодня по большей части речь идет о смене преобладающей авторитарно-манипулятивной тенденции повседневных контактов, о ее замене диалогом, предполагающим равное партнерство. При этом имеется в виду основная, стратегическая направленность контакта, что вовсе не исключает богатства палитры позиций, а напротив, предполагает ее. Гибкость в адекватной смене психологических позиций – один из существенных показателей компетентного, зрелого общения.

Примеры можно умножить, обратившись к сфере конфликтных ситуаций. Известны такие возможные стратегии поведения сторон в конфликтной ситуации, как уход, сотрудничество, соперничество, приспособление, компромисс (по К.У. Томасу). В качестве основания здесь берутся характер, степень следования участника собственным интересам и учета интереса другой стороны. Опять же априори невозможно говорить о единственно правильной, как и единственно ошибочной линии поведения в конфликтной ситуации. Это определяется анализом комплекса составляющих, поэтому желательно владеть набором возможностей в данном отношении. Сотрудничающее партнерство – наиболее адекватно гуманистической ориентации контакта, однако богатство реального общения вряд ли можно исчерпать одной-единственной позицией. Конфликтная компетентность сегодня – это прежде всего освоение позиции партнерства, сотрудничества на фоне владения, конечно, и другими поведенческими стратегиями тоже. В этом смысле можно обратить внимание на развитие потенциала плюрализма, сопутствующее приобщению к практической психологической культуре, столь актуальному в современных условиях социальной нестабильности.

В психологическом понимании природы общения могут быть выделены разные подходы: как бы крайними среди них являются бихевиористский и гуманистический. В первом случае акцентируется богатство поведенческого репертуара как показатель, эквивалент компетентности, а во втором – соответствующий гуманистический ценностный потенциал участников. В практике в настоящее время распространены не только, а подчас не столько «чистые» подходы, сколько смешанные, дополняющие друг друга. Типичный пример тому – когнитивно-поведенческий подход. Тенденция практики к комплексности становится понятной, если учесть, что последовательная реализация здесь методологического принципа

---

<sup>18</sup> Первые три из названных позиций воспроизведены по книгам П.М. Ершова «Режиссура как практическая психология» (М., 1972) и «Технология актерского искусства» (М., 1992). Они, кстати, созвучны с выделяемыми Э. Берном составляющими «Я» – родитель, взрослый, ребенок.

монизма затруднена. Практическая работа может оказаться просто обедненной, если к многогранной живой реальности прикладывается концепт, строго следующий единственному объяснительному принципу, как правило, продуктивному в определенных границах, но ни в коей мере не являющемуся всеохватывающим и исчерпывающим реальность. Это может быть отнесено ко всем существующим сегодня в психологии объяснительным теоретическим конструкциям – психоаналитической, бихевиористской, когнитивистской, гуманистической и др.

Подобная методологическая плюралистичность практики отнюдь не синоним беспринципности. В большинстве случаев речь идет об интеграции под эгидой определенных ценностей психологических средств, «наработанных» в различных теоретических традициях, школах. Характер этих ценностей и степень осознанности следования им, естественно, могут быть у психологов-практиков разными. Наиболее адекватным нашему времени в качестве стратегического ориентира выступает комплекс гуманистических ценностей.

Выбор гуманистической направленности в качестве стратегической в развитии компетентного общения определяется не столько его соответствием современной рыночной социальной ориентации (хотя в некотором смысле и об этом можно говорить), сколько с точки зрения принципа эколого-психологической защиты и компенсации. Гуманистическая направленность общения – это забота о психологической экологии: об экологических условиях сохранности человека как целостной гармоничной психологической реальности. Это противовес чрезмерной активизации в повседневной жизни жесткой конкурентной борьбы и вытеснения друг друга. Минимизация гуманистической практики человеческих контактов, истончение этого слоя человеческих отношений может вести к весьма неблагоприятным психологическим последствиям.

## **Конец ознакомительного фрагмента.**

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.