

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

УДК 301.085: 370.1

З.А. Аксюткина

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ТИПОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Рассматриваются типологии личности, разработанные психологами и педагогами. В современной социальной педагогике данной проблеме не уделяется должного внимания. Лишь небольшая часть типологий применяется в педагогической практике. Применение типологизации личности может помочь более продуктивному решению проблем личности в социуме в ходе социального воспитания.

Ключевые слова: тип личности; типология; типологизация.

В социально-педагогической практике и социальном воспитании наметились тенденции типологизации личности детей, нуждающихся в помощи. Вне строгих определений нетрудно выделить среди детей «сильных» и «слабых», «талантливых» и «бездарных», «ответственных» и «безответственных» и т.д.

В научной литературе под типологией (от гр. *tipos* – отпечаток, форма, образец и *logos* – слово) понимается метод познания, в основе которого лежат расчленение систем объектов и их последующая группировка с помощью идеальной модели или типа, а также результат типологического описания.

Преодоление противоречивости тенденций индивидуализма и типизации возможно через их интеграцию в проблему индивидуально-типических различий. Противоположностью типического оказываются не индивидуальные, а линейно одномерные модели, так как сами типы и их промежуточные варианты создают многообразные пути индивидуального развития и подготовки профессионала. Можно заметить, что каждый тип складывается как продукт индивидуальных особенностей людей. Учитывая все это многообразие, бессмысленно, например, предъявлять ко всем претендентам, желающим заниматься педагогической деятельностью, одни и те же требования.

Попытки классификации можно проследить в философских, психологических, физиологических и педагогических научно-исследовательских работах. Первая по времени попытка классификации характеров принадлежит Платону, который создал типологию характеров, основанную на этических принципах. После Платона в древнегреческой литературе проблемой характеров занимался ученик Аристотеля Теофраст. Его классификация типов, распространенных тогда в афинском обществе, многие годы считалась образцом типологии характеров.

Первая попытка классификации характеров с научной целью была предпринята создателем френологии Галлем. Именно первая половина XIX в. считается началом возникновения науки о характерах. В теории Галля перечисляется 27 элементарных психических способностей, из которых складывается человеческий характер. Несмотря на критику перечня 27 способностей Галля, несмотря на то, что сама френология, которую создал Галль, просуществовала недолго, любопытно отметить первые пять из этого перечня: 1) инстинкт размножения; 2) любовь к потомству; 3) привязан-

ность, дружба; 4) склонность к борьбе и самозащите; 5) разрушительный инстинкт. Через 100 лет некоторые «способности» из перечня Галля получают не только теоретическое обоснование, но и эмпирическое подтверждение в работах великих психологов XX в.

Гиппократ (около 460–370 гг. до н. э.) выделил четыре темперамента. Обусловлено это было такими медицинскими задачами, как диагностика и лечение. Эта типология привлекала внимание исследователей на протяжении почти 2,5 тыс. лет. Так, например, уже в XX в. русский физиолог И.П. Павлов связал эту типологию с физиологическими особенностями нервной системы человека. И.П. Павлов выделил четыре типа нервной системы: 1-й тип: сильный, уравновешенный, подвижный; 2-й тип: сильный, неуравновешенный; 3-й тип: сильный, уравновешенный, инертный; 4-й тип: слабый.

Выделив и описав четыре типа нервной системы, И.П. Павлов сопоставил их с классическими типами темперамента, показав высокую степень соответствия между ними [1]. Это дало ему основание для вывода: именно свойства нервной системы определяют давно описанные темпераменты.

Типологическая модель личности К.Г. Юнга помогает человеку лучше понять себя, окружающих его людей, увидеть трудности, которые возникают у него в процессе межличностного общения, т.е. служит своеобразным инструментом для психологической ориентации в обществе [2. С. 601].

Среди продолживших разработку типологических моделей личности К.Г. Юнга следует назвать известного психолога Г. Айзенка, создавшего несколько отличающуюся модель личности, основанную также на факторе «экстраверсия – интроверсия», но дополненную им таким важным элементом, как «личностная адаптация» в виде эмоционально-волевой «стабильности – нестабильности» [3. С. 240]. Он разделил всех людей на две категории. Первую он назвал «интроверсия – экстраверсия», вторую – «нейротизм – стабильность». Эти характеристики независимы друг от друга. Соответственно, при сочетании они дают четыре группы людей [4].

К. Хорни разделила список потребностей на три категории, каждая из которых представляет стратегию оптимизации межличностных отношений с целью достижения безопасности в окружающем мире. Каждой

стратегии сопутствует определённая ориентация в отношениях с другими людьми: на людей, от людей и против людей [5]. Она разделила всех людей по признаку взаимодействия друг с другом, выделив три вида ориентации, каждая из которых представляет один из путей оптимизации межличностных взаимоотношений в достижении наиболее полного комфорта и безопасности в окружающем мире.

Типология Хейманса – Ле Сенна является наиболее практической и прикладной. Какую бы сферу деятельности мы не выбрали, в любой из них можно найти ее практическое применение. Она хорошо работает в профессиональной деятельности при отборе сотрудников и в консультационной работе, а также объясняет многие вопросы и проблемы во взаимоотношениях в семье и в семейных конфликтах. Эта типология незаменима и в повседневной жизни, тем более что она довольно проста и понятна. Но в то же время данная типология хорошо объясняет многообразие типов поведения человека. Для незнакомых с психологией и непрофессионалов она удобна тем, что не имеет под собой большой теоретической базы, для понимания которой нужно изучить не один том теоретических трудов. Она строится всего на трех составляющих, вполне понятных всем, а восемь типов характера хорошо запоминаются. Три составляющие – эмоциональность, активность и первичность-вторичность – взяты за основу типологии характеров. Опираясь на эти три составляющие и различные их комбинации, Ле Сенна и Хейманс получили восемь типов характеров: бурный, деятельный; страстный; сангвиник; флегматик; нервный; сентиментальный; аморфно-беспечный; апатичный [1].

Эрих Фромм продолжил постфрейдистскую тенденцию в психологии личности, акцентируя внимание на влияние на личность социально-культурных факторов. Э. Фромм одним из первых в основу типов положил социологические факторы. Он подчеркивал роль социологических, политических, экономических, религиозных и антропосоциологических факторов в формировании характера. На основе их он выделил пять типов характера, которые разделил на два больших класса: непродуктивные, или нездоровые, и продуктивные, или здоровые. К первым он отнес четыре типа: рецептивный, эксплуатирующий, накапливающий, рыночный [6].

В основе диспозиционного направления психологии личности лежат две общие идеи. Первая заключается в том, что люди обладают широким набором предрасположенностей реагировать определённым образом в различных ситуациях (т.е. черт личности). То есть люди демонстрируют определённое постоянство в поступках, мыслях и эмоциях. Вторая основная идея связана с тем обстоятельством, что нет двух людей, в точности похожих друг на друга.

С точки зрения теории Г. Олпорта, можно определить черту личности как предрасположенность вести себя сходным образом в широком диапазоне ситуаций [7]. Личность, по Г. Олпорту, есть динамическая организация тех психофизических систем в индивидууме, которые определяют характерные для него поведение и мышление, детерминируют его уникальное приспособление к среде.

Г. Олпорт в основу своей концепции положил типологию Э. Шпрангера, который считал, что убеждения человека, основанные на ценностях жизни, определяют различие и сходство между людьми. Опираясь на типологию Э. Шпрангера, Олпорт выделил шесть основных типов ценностных ориентаций человека, которые составляют стержень человеческой личности. Эти типы ценностных ориентаций присутствуют в каждой личности, но в разных пропорциях, и одна из них превалирует над другими, определяя философию жизни этого человека.

А. Адлер наибольшее значение в жизни человека отводил социальным условиям. Он отмечал, что каждый человек в большей или меньшей степени придерживается постоянства по отношению к социальной среде. Если человек проявляет высокую степень социального интереса, заинтересован в помощи окружающих и проявляет заботу об окружающих, то он не может стать по отношению к ним агрессивным, злым, приспособленцем и эгоистом [8]. Так как каждая личность неповторима и сколько людей, столько и их разновидностей, то для выделения типов А. Адлер использует два критерия:

1. Степень социального интереса, т.е. насколько личность заинтересована в полезном труде.
2. Степень активности личности. Ее он понимает в основном так: насколько человек энергичен, деятелен, насколько он пышет энергией [9].

А. Адлер считает, что каждый человек имеет определённый уровень энергии, который ему дается с детства, его граница простирается от вялости до бурной активности-энергичности. Он выделяет четыре типа личности: первые три характеризуются слабым социальным интересом или его отсутствием. Они подразделяются на три установки – управление, получение и избегание. А четвертый тип имеет и социальный интерес, и высокую степень активности. Но ни один из типов не может охватить все многообразие личности, стремление человека к целостности, соперничеству и превосходству, что является краеугольным камнем в учении А. Адлера.

В литературе представлены типологии личности Э. Кречмера, У. Шелдона, Б.С. Братуся и др. [10–12]. Каждая из них расширяет представление о сложности структуры личности, ее психических компонентах. Все типологии подмечают ту мотивационную доминанту поведения человека, которая сформировалась у него и стала определяющей, и характеризуют его как индивидуальность и личность.

Существует целый ряд концепций, в которых свойства темперамента, понимаемые как наследственные или врожденные, связывались с индивидуальными различиями в особенностях телосложения. Эти типологии получили название конституционных типологий. Наибольшее распространение получила типологическая модель, предложенная Э. Кречмером, который в 1921 г. опубликовал свою работу «Строение тела и характер». Главная идея заключалась в том, что люди с определённым типом сложения имеют определённые психические особенности. Им было проведено множество измерений частей тела, что позволило ему выделить четыре конституциональных типа:

Лептосоматик характеризуется хрупким телосложением, высоким ростом, плоской грудной клеткой; плечи узкие, нижние конечности длинные и худые.

Пикник – человек с выраженной жировой тканью, чрезмерно тучный, характеризуется малым или средним ростом, расплывающимся туловищем с большим животом и круглой головой на короткой шее.

Атлетик – человек с развитой мускулатурой, крепким телосложением, характерен высокий или средний рост, широкие плечи, узкие бедра.

Диспластик – люди с бесформенным, неправильным строением; индивиды этого типа характеризуются различными деформациями телосложения [10].

Б. Братусь выделил в отдельную категорию «тип личности перестроенной эпохи». Применительно к личности состояние этого типа обозначается как переходное потребностно-мотивационное состояние. Б. Братусь пишет: «В нём есть желание, стремление, но нет устойчивого, определённого предмета, ему отвечающего... Человек в подобном состоянии может ещё сказать о том, чего он не хочет, но не о том, что ему действительно нужно» [13].

В настоящее время широкое распространение получила типология личностных типов в зависимости от акцентуированных свойств характера К. Леонгарда, А.Е. Личко и др.

Типологическая модель К. Леонгарда включает в себя десять типов акцентуированных личностей. Они разделены на две группы: акцентуации характера (демонстративный, педантичный, застревающий, возбудимый) и акцентуации темперамента (гипертимический, дистимический, тревожно-боязливый, циклотимический, аффективный) [4].

Следующая модель – типологическая модель психопатий и акцентуаций характера у подростков, разработанная А. Личко. Чрезмерную выраженность отдельных черт характера и их сочетаний, представляющую крайние варианты нормы, принято называть акцентуацией характера. Акцентуации характера свойственна повышенная уязвимость к определенного рода психотравматическим воздействиям, адресованным к так называемому «месту наименьшего сопротивления» данного типа характера при сохранении устойчивости к другим. Различают явные и скрытые акцентуации характера: первые отличаются постоянными чертами определенного типа характера, а вторые представляют собой обычный вариант нормы, не выраженный или выраженный слабо. Типологическая модель А. Личко [4] состоит из одиннадцати типов: гипертимный, циклоидный, лабильный, астеноневротический, сенситивный, психастенический, шизоидный, эпилептоидный, истероидный, неустойчивый, конформный. Указанные авторы полагают, что акцентуация характера при воздействии неблагоприятных условий может привести к нарушениям и изменениям поведения личности.

Предпосылкой созданного А. Лоуэном биоэнергетического анализа является положение о том, что ощущения, которые испытывает человек от собственного тела и которые проявляются в движениях, служат ключом к пониманию эмоционального состояния. Система психотерапии, предложенная А. Лоуэном, способствует освобождению тела от напряжения, появляющегося в результате его неправильного положения. Он выделил пять типов человеческого характера, основываясь на тех физических и психологических проявле-

ниях, которые можно заметить, если человек принимает защитную (в психологическом смысле) позицию [4. С. 564–597].

В начале XX в. А.Ф. Лазурский писал: «Ближайшей целью систематического изучения индивидуальных характеров является... составление естественной и общепринятой классификации, которая, с одной стороны, давала бы возможность причислить любое изучаемое лицо к известной определенной группе, а с другой стороны – представляла бы достаточный исходный пункт для дальнейшего изучения людских разновидностей» [14. С. 17]. «Идеальной классификацией должна считаться такая, которая в каждом из своих типов давала бы не только субъективные особенности данного человека, но также его мировоззрение и социальную физиологию, поскольку, конечно, они стоят в связи с его характером: другими словами, классификация личности должна быть не только психологической, но и психосоциальной в широком смысле этого слова» [15. С. 18].

На необходимость при воспитании и обучении ребенка принимать во внимание его темперамент и характер указывали отечественные педагоги прошлого (П.П. Блонский, В.П. Кащенко, П.Ф. Каптерев, Н.Д. Левитов, П.Ф. Лесгафт, К.Д. Ушинский и др.).

Известный швейцарский педагог И.Г. Песталоцци в начале XIX в. связал педагогику с психологией в концепции развивающего обучения. Таким образом, успех в применении технологий обучения человека оказался – в рамках современной педагогики – связанным с успехом в описании психологией взаимоотношения неизменного и изменяемого в человеке. По мнению И.Г. Песталоцци, человеку необходимо не только знать истину, но он должен еще быть в состоянии делать то, что является правильным и желать делать это.

Этот неопровержимый принцип делит элементарное образование людей в основном на три части:

1. Элементарное интеллектуальное образование, целью которого является правильное, всестороннее и гармоническое развитие умственных задатков человека, обеспечивающее ему интеллектуальную самостоятельность, и привитие ему определенных развитых интеллектуальных навыков.

2. Физическое элементарное образование, целью которого является правильное гармоническое развитие физических задатков человека, дающее человеку спокойствие и физическую самостоятельность, и привитие ему хороших физических навыков.

3. Нравственное элементарное образование, целью которого является правильное всестороннее и гармоническое развитие нравственных задатков человека, необходимое ему для обеспечения самостоятельности нравственных суждений, и привитие ему определенных нравственных навыков.

Отдельно взятое интеллектуальное, физическое и нравственное образование не является элементарным образованием. И.Г. Песталоцци в соответствии с этим делит людей на следующие типы [1]: «шарлатаны», «хищники», «ослы».

У очень многих людей односторонность воспитания одинаково сказалась во всех трех направлениях, так что в отдельных случаях не так затруднительно бывает обнаружить у данного индивидуума указанные слабые

стороны, как трудно отнести его к определенной категории по какой-нибудь выдающейся черте характера.

Педагогика является самым ярким примером области человеческой жизни, где психология применяется чрезвычайно широко и массированно. По мере развития социального воспитания все более настоятельно необходимым становится построение таких теорий личности, которые, с одной стороны, были бы достаточно легко реализуемы в плане определения характеристик реального человека и, с другой стороны, ориентированы на решение вполне определенных прикладных задач социального воспитания.

Настоящий бум в построении теорий личности начался в начале XX в. и усилился к концу века. Вместе с тем полученные результаты, как это водится в практике наук о природе человека, немедленно абсолютизировались и тут же применялись для решения прикладных задач. Наиболее распространенные области применения типизации личности – это психотерапия, психическая коррекция, обучение и воспитание. Как правило, на базе наиболее глубоких психологических теорий человека быстро формировались опирающиеся на них концепции обучения. Происходило это по следующей причине: задачей обучения является подготовка молодого поколения к социальной жизни, для этого, в рамках рыночной экономики, необходимо развивать в максимальной степени наиболее сильные стороны личности, не упуская при этом возможности защитить «слабые» (в том или ином плане) стороны той же личности. В рамках плановой экономики на передний план выходила несколько другая задача – воспитание в некотором роде «универсальных», «взаимозаменяемых» личностей, «одинаковых» в том или ином смысле. Поэтому в рамках стран с разной экономикой сформировались как бы две разные психолого-педагогические школы. Они образуют своего рода два разных полюса в концепциях образования. Одна, преимущественно ориентированная на развитые индустриальные страны, опирается фактически на концепцию индивидуализации – обучение и воспитание Индивидуальности, Личности, Персоны, отличающейся от других. В учебном процессе основное внимание уделяется именно аспектам, которые призваны обеспечить это отличие. Вследствие этого педагогические методики опираются на психологические концепции, которые можно охарактеризовать как «теория индивидуальности», теория дифференциации, поиска отличий одного человека от другого. В качестве результата обучения принимается, что человек должен обрести самостоятельность, социальную ответственность и обладать комплексом отличий, позволяющих в результате ему предлагать на рынке специфический товар. Например, это трансформируется в лозунги типа «быть лучшим», а поддержание высокого уровня мотивации осуществляется (на социальном уровне) повышенным вниманием средств массовой коммуникации к «знаменитостям», «исключительностям», «удачникам и счастливым». Наиболее ярко это имеет место в США. Несмотря на несомненные успехи, вследствие гипертрофического акцента только на развитие индивидуальности задача осуществления социализации каждого человека в рамках такого подхода остается нерешенной. Многие молодые люди, еще

находясь в средней школе, получают психологическую травму, считая себя «неудачниками». В результате это приводит к возрастанию уровня расслоения общества, причем «неудачники» являются достаточно агрессивной и маргинальной частью общества.

В.П. Кашенко, работая с детьми, большое значение уделял исправлению недостатков характера у детей и подростков. Он разделял всех детей на две большие группы – нормальных и с патологией, отмечая, что сложно провести четкую грань между нормальным, но трудным характером, и характером с «ненормальными уклонами, дефектами». В.П. Кашенко разделяет недостатки характера детей и подростков на *эмоционально обусловленные* (неустойчивость, противоречивость, импульсивность, пугливость, пессимизм или чрезмерная веселость) и *активно-волевые* (чрезмерно выраженная активность, отсутствие цели, рассеянность, деспотизм).

Идеи В.П. Кашенко остаются актуальными для социальной педагогики, т.к. приведенная группировка характеров и их недостатков создана в работе с детьми; изучаются и группируются дефекты у детей, а не у взрослых. Важно также отметить, что В.П. Кашенко не просто описывает недостатки характера у детей, а предлагает лечебно-педагогические методы коррекции. Он пользовался термином «лечебная педагогика», понимая под ним синтез медико-терапевтических, учебно-педагогических и воспитательных приемов, имеющих целью выправление (коррекцию) характера и личности в целом [16].

Признавая заслуги В.П. Кашенко, нельзя не вспомнить П.Ф. Каптерева, А.Ф. Лазурского и П.Ф. Лесгафта, которые много сил отдали изучению характера школьников и работе с ними по воспитанию характера.

П.Ф. Каптерев уделял внимание тому, что «соединение твердого характера с нравственными принципами в высшей степени желательно». В то же время он отмечал, что это различные сферы и в реальности они могут существовать и отдельно, не соединяясь одна с другой. «Полнота характера далеко не всегда в жизни сочетается с нравственными правилами, – писал П.Ф. Каптерев, – характер может быть твердый, сильный, предприимчивый, а в то же время нравственные принципы могут отсутствовать в деятельности человека. Едва ли кто откажет в сильном характере Юлию Цезарю, Наполеону, Петру Великому; но утверждать, что это были люди высокого нравственного развития, что принципами их деятельности были нравственные начала, невозможно. Честолюбие, политика, личные интересы у них стояли несравненно выше нравственных правил... С другой стороны, встречаются и такие люди, которые могут быть названы хорошими, добродетельными, руководящимися в своей деятельности нравственными началами, но которым невозможно приписать твердого характера, которых нельзя поставить во главе, руководителями... Нерешительность, уступчивость, рутинность могут уживаться с нравственным направлением деятельности» [17. С. 78–79]. Данное рассуждение П.Ф. Каптерева не потеряло актуальности и в наши дни.

А.Ф. Лазурский выступал за естественный эксперимент и за изучение личности ребенка в целом. Он разработал метод естественного эксперимента и, в частно-

сти, специальную программу наблюдения за школьниками в естественных условиях – во время учебных занятий, подвижных игр, чтения и т.д. Естественный эксперимент в данном случае дает не только более полные, но и более объективные данные по сравнению с лабораторным экспериментом, часто неприемлемым в детской психологии [18–20].

Несмотря на то, что работы А.Ф. Лазурского написаны почти столетие назад и в чем-то, естественно, устарели для современной школы, в своем исследовании мы опирались на некоторые идеи из таких изданий, как «Школьные характеристики» (СПб., 1913) и «Естественный эксперимент и его школьное применение» (Пг., 1918). При всей упрощенности и некоторой механистичности теоретических представлений А.Ф. Лазурского его труды до сих пор сохраняют интерес для психологов и педагогов, подкупая прежде всего огромным фактическим материалом, тонкостью отдельных наблюдений и мыслей.

П.Ф. Лесгафт, работая в школе учителем физкультуры, в конце XIX в. в книге «Семейное воспитание ребёнка и его значение» разработал впервые детскую типологию – «школьные типы». Автор не только описывает выделенные им психологические типы детей, но и выявляет причины развития у них соответствующих качеств, анализируя этот вопрос в плане семейного воспитания. Лесгафт выделил шесть типов: *лицемерный, честолюбивый, добродушный, мягко-забитый, злостно-забитый, угнетенный* [21]. Эта работа имела особое значение для отечественной педагогики не столько точностью наблюдений или содержательностью типологии, сколько своей основополагающей тенденцией. По П.Ф. Лесгафту, главными характеристиками, определяющими тип, являются «сознательность и правдивость», т.е. умственное и нравственное развитие. В развитии детей П.Ф. Лесгафт выделяет три основных ступени и на каждой из них описывает по два психологических типа, различая их по степени активности. Так, он указывает на рефлекторно-опытную, подражательно-рассудочную и разумно-самостоятельную деятельность подростков.

П.Ф. Лесгафт характеризует детей по типам поведения: лицемерный тип, честолюбивый тип, добродушный тип, мягко-забитый тип, злостно-забитый тип, угнетенный тип, нормальный тип [21].

П.Ф. Лесгафт дает характеристики детям, которые только пришли в школу и прежде их воспитание проходило в семье; обращает внимание родителей на недостатки семейного воспитания, приводящие к формированию у детей отрицательных привычек и черт характера.

Анализ фактического содержания «школьных типов» П.Ф. Лесгафта показывает, что автор чаще всего характеризует следующие проявления: эмоциональные черты характера, волевые качества; отношение к учению, к учителям, к членам семьи, к своей личности, к товарищам; интересы, умственные качества, нравственные качества, положение в детском коллективе, мотивы действий, внешние манеры в процессе общения.

Типология П.Ф. Лесгафта внесла определенный вклад в изучение вопросов семейного воспитания, обратила внимание на соотношение между умственным и

физическим развитием. Важным также представляется то, что личность подростка рассматривается ярко и во всей ее полноте, с обязательным включением направленности и нравственных качеств. П.Ф. Лесгафт описал свои «школьные типы» в 1893 г., с тех пор ничего подобного не создано.

Вместе с тем некоторые ученые такую классификацию П.Ф. Лесгафта считают неполной, так как он ограничивается только влиянием на ребенка среды и нравственных идей. Здесь, конечно, не следует забывать, что одни и те же условия семейного воспитания могут по-разному влиять на детей. Так, угнетающие условия могут подавить слабого и вызвать злобу и сопротивление сильного.

Анализируя современную психолого-педагогическую литературу, можно отметить, что вопросы типологии характера подростков освещаются слабо. При плановой экономике, преимущественно в советской педагогике, накоплен огромный материал по обучению и воспитанию коллективных сторон человека. Ориентация процесса обучения («социальный заказ») на подготовку «универсальных и взаимозаменяемых» социальных единиц для общества привела к тому, что во главу процесса обучения и, главное, воспитания, оказался поставленный коллектив. Воспитанию именно коллективистских аспектов социальной жизни уделялось преимущественное внимание. Достаточно вспомнить практику прикрепления лучших учеников к отстающим, совместные мероприятия, обязательность цепочки «октябрята – пионеры – комсомольцы». Обучение структурировалось вокруг предметов преимущественно естественнонаучного цикла. Широкая сеть внешкольных образовательных учреждений – музыкальные школы, Дома пионеров (кружковая работа) приучали человека к участию в коллективной деятельности.

В результате при советской коллективистской педагогике «выпускался» человек, подготовленный к функционированию в рамках плановой экономики и групповой деятельности. Однако вследствие гипертрофии обучения и воспитания коллективных аспектов человек, прошедший такое обучение, часто был безынициативным, не предприимчивым, несамостоятельным. При таком способе обучения угнеталась индивидуальность человека.

Какой способ обучения лучше – такой вопрос является бессмысленным. И тот и другой способы обучения, по сути, никогда не существовали «в чистом виде». И в развитых странах уделялось внимание воспитанию и обучению коллективистским аспектам (однако с акцентом на «равных себе»), и в рамках советской педагогики развивалась индивидуальность молодого человека (например, физ.-мат. школы).

Для решения задачи социализации нового поколения необходимы оба аспекта в обучении – и индивидуальный, и коллективный. Однако их соотношение определяется не в рамках педагогики, а теми задачами, которые ставит перед молодым поколением общество, и степенью развития теории современной личности.

Для того чтобы оптимальным образом решать социально-педагогические задачи, как следует из вышесказанного, нужно иметь способы описания как индивидуальных характеристик личности, так и ее коллективистских черт.

В 1919 г. Я. Корчак в одной из своих работ дал исчерпывающую характеристику четырех типов «воспитывающей среды»: «догматический», «идейный», «безмятежного потребления» и «внешнего лоска и карьеры» [22].

Догматическая среда в основу своего существования ставит традиции, авторитет, обряд, дисциплину, порядок и добросовестность. Самоограничение, самопреодоление, труд как закон, высокая нравственность, игнорирование индивидуальности – вот ее основные ценности. В качестве примера организации догматической среды в наиболее ярко выраженной форме можно привести монастырь и армию. Личность человека, воспитываемого в догматической среде, характеризуется прежде всего высокой степенью пассивности, когда спокойствие трансформируется в отрешенность и апатию. Если же в такой среде оказывается уже сложившаяся сильная личность, то она, как правило, ожесточается в своем стремлении устоять против чужой злой воли, в частности, по мнению Корчака, направляя свою энергию на какую-либо трудовую деятельность.

Идейная среда формируется в различных творческих группах, особенно на стадии их первоначального становления и развития. Это может быть и музыкальный ансамбль, и предпринимательская организация. Важнейшее условие формирования именно идейной среды – отсутствие в творческой группе авторитарного лидера, который навязывает другим свою точку зрения, игнорируя или жестко критикуя мнения других. Идейная среда – самая хрупкая и неустойчивая, о чем свидетельствуют, в частности, нередкие распады различных творческих коллективов, так успешно начинавших свою деятельность. В идейной среде формируется личность, которая характеризуется активностью освоения и преобразования окружающего мира, высокой самооценкой, открытостью и свободой своих суждений и поступков. Добавим от себя, что идейная среда, скорее виртуальная, символическая, чем реальная, но без ее существования и/или обозначения в существовании организации, как минимум, будет проблемной.

Среда безмятежного потребления характеризуется такими словами: душевный покой, беззаботность, чувствительность, приветливость, доброта. Здесь нет упорства, воли, стремления достичь, найти. В качестве характерного примера безмятежного потребления может служить образ жизни значительной части провинциального дворянства XIX в., каким он описан классиками русской литературы: «обломовщина», «маниловщина» и т.п. По мнению Я. Корчака, в подобной воспитывающей среде формируется личность, которая, в принципе, всегда довольна тем, что у нее есть. Основной чертой такой личности можно считать жизненную пассивность, неспособность к напряжению и борьбе. Встречаясь с трудностями и препятствиями, такой человек предпочитает самоустраиваться от их разрешения, продолжая скрываться в своем иллюзорном мире, как улитка скрывается в раковине.

Среда внешнего лоска и карьеры характеризуется Я. Корчаком следующим образом: «Опять выступает упорство, но оно вызвано к жизни холодным расчетом, а не духовными потребностями. Ибо нет здесь места

для полноты содержания, есть одна лукавая форма – искусная эксплуатация чужих ценностей, приукрашивание зияющей пустоты. Лозунги, на которых можно заработать. Этикет, которому надо покоряться. Не достоинства, а ловкая самореклама. Жизнь не как труд и отдых, а вынюхивание и обхаживание. Ненасытное тщеславие, хищность, недовольство, высокомерие и раболепие, зависть, злоба, злорадство. Здесь детей не любят и не воспитывают, здесь их только оценивают, теряют на них или зарабатывают, покупают и продают» [22].

Основные черты личности, формирующейся в такой среде, – фальшь и лицемерие – «искусная игра» и «точно пригнанная маска», стремление к карьере за счет хитрости, подкупа, высоких связей и т. п.

Исходя из типологии Я. Корчака и в приложении, например, к вузу, можно предполагать, что догматическая среда способствует формированию зависимого и пассивного студента; идейная – свободного и активного; безмятежного потребления – свободного и пассивного; карьерная среда – активного, но зависимого.

Р. Оуэн в своих высказываниях о воспитании и образовании писал, что ребенок – смесь различных качеств, из которых может быть образован любой характер. Все дети без исключения представляются пассивной и удивительно составленной смесью, из которой посредством внимательного ухода, основанного на полном знании дела, можно образовать личность с каким угодно характером. И хотя эти смеси, подобно остальным произведениям природы, обладают бесконечно разнообразными свойствами, все они отличаются такой пластичностью, что терпеливо и разумно направленные усилия могут образовать из них личности, вполне соответствующие рациональным желаниям и ожиданиям. По этим же соображениям люди должны снисходительно относиться не только к друзьям и соотечественникам, но и к жителям всякой страны земного шара, даже к врагам, расходящимся с ними во взглядах, чувствах и поступках [4].

Имеются попытки построить типологию на иных основаниях, в частности на характеристиках учебного труда учащихся и структуре их личности. Такой подход можно обнаружить у П.П. Блонского, который, составляя общую типологию школьников, выделил и типы неуспевающих. Это, во-первых, тип, названный им «плохой работник». Его чертами являются следующие: 1) задания воспринимает невнимательно, часто их не понимает, но вопросов учителю не задает, разъяснений не просит, 2) работает пассивно (постоянно нуждается в стимулах для перехода к очередным видам работы), 3) не подмечает своих неудач и трудностей, 4) не имеет ясного представления цели, не планирует и не организует свою работу, 5) либо работает очень вяло, либо снижает темп постепенно, 6) индифферентно относится к результатам работы [23]. Указанные черты неуспевающего школьника, поскольку они характеризуют его деятельность в учебном процессе, могут быть использованы в определении неуспеваемости. Другой выделенный тип назван патологическим – это эмоциональные, часто имеющие неудачи в учении школьники, встречающие специфическое к себе отношение окружающих. Они заявляют «не могу» до начала работы,

нуждаются в одобрении со стороны окружающих, тяжело переносят трудности и неудачи. В данном случае выделенные черты носят скорее психологический, нежели дидактический характер.

А.Ф. Филатова указывает, что в основу типологии неуспевающих школьников многие авторы кладут изученные ими причины неуспеваемости. Так поступает, в частности, Л.С. Славина: типы неуспевающих выделяются ею по доминирующей причине. Одну группу неуспевающих составляют те учащиеся, у которых отсутствуют действительные мотивы учения, другую – дети со слабыми способностями к учению, третью – с неправильно сформировавшимися навыками учебного труда и не умеющие трудиться [2]. Тот же метод используют А.А. Бударный, Ю.К. Бабанский и некоторые другие авторы. Знаний о внутреннем строении неуспеваемости такого рода типологии не дают [2].

Деление неуспевающих школьников на типы можно осуществить в зависимости от характера соотношения двух основных групп свойств личности школьников:

1. Особенности мыслительной деятельности, связанные с обучаемостью.

2. Направленность личности школьника, определяющая его отношение к учению.

На этой основе выделено три типа неуспевающих школьников:

1. Неуспевающие учащиеся, для которых характерно низкое качество мыслительной деятельности при положительном отношении к учению и сохранении позиции школьника.

2. Учащиеся с относительно высоким уровнем развития мыслительной деятельности при отрицательном отношении к учению и частичной или полной утрате позиции школьника.

3. Неуспевающие, для которых характерно низкое качество мыслительной деятельности при отрицательном отношении к учению и полной утрате позиции школьника, проявляющееся в стремлении оставить школу.

В западной педагогике доминирует утверждение о том, что нравственные качества человека биологически обусловлены. Люди рождаются добрыми или злыми, честными или лживыми, природой человеку даются драчливость, агрессивность, жестокость, алчность.

Современные педагоги значительно упрощают свои типологии, относятся к ним поверхностно, обращая внимание преимущественно лишь на учебную деятельность подростков.

Приведем типологии, созданные современными педагогами. Самая простая из них – это разделение учащихся на «*шустриков*» и «*мямликов*» [2]. В основу этой типологии положена поисковая активность учащихся.

Во-вторых, можно отметить типологию А.С. Белкина, в основу которой положены направленность и развитость познавательных интересов. Он выделяет 4 группы учащихся-старшеклассников: 1) *интеллектуальные альтруисты*; 2) *эрудиты*; 3) *интеллектуальные прагматики*; 4) *индифферентные*, занимающие последнее место по развитию познавательных интересов [24. С. 147–152]. По мнению А.С. Белкина, диагностика каждой группы поможет поддержать первых, направлять вторых, дать верную ориентацию для третьих, найти способы стимулирования четвертых и даст воз-

можность планировать учебную работу с четкой ориентацией на индивидуальный, личностный подход к каждому школьнику.

Л.М. Митина, отмечая стереотипность восприятия ученика учителем, предлагает схематическую типизацию учащихся, которая сводится к пяти типам. Основанием для такой типизации служит академическая успеваемость учеников (их учебные способности), сочетающаяся с их управляемостью (готовностью сотрудничать с учителем).

Первый тип. Это ученики, которые учатся на «отлично» и сотрудничают с учителем.

Второй тип. Способные, но трудные – недисциплинированные, работают не систематически.

Третий тип. Прилежные, но малоспособные, слабоуспевающие.

Четвертый тип. Нездисциплинированные, неприлежные, конфликтные, иногда учителю кажется, что им вообще не место в школе.

Пятый тип. Это ученики, которых учитель слабо дифференцирует, они ничем не примечательны, незаметны.

Л.М. Митина отмечает, что, отнеся учащегося к тому или иному типу, учителя и обращаются с ним в соответствии с учениками такого типа [25. С. 119–137]. А как отмечал еще Б.Г. Ананьев, оценка педагогом личности учащегося формирует оценку этого же учащегося сверстниками и все недостатки в отношении учителей к учащимся, таким образом, становятся недостатками тех или иных учащихся при их отношении друг к другу [26]. Данное замечание Б.Г. Ананьева следует помнить при отношении к учащимся и создании тех или иных школьных типологий.

Также следует учитывать, что хотя критерии дисциплинированности и успеваемости и являются важнейшими в работе учителя и служат основой для его успешной деятельности, но в то же время данных критериев явно недостаточно для типологии школьников.

В социальной педагогике принята типология проблемных детей, предложенная Р.В. Овчаровой. Она основана на делении детей по социальным группам:

- *социально перспективная группа*: интеллектуально одаренные, художественно-одаренные, эмоционально-одаренные, социально ориентированные и социально ответственные;

- *социально незащищенная группа*: сироты, необустроенные, неполные семьи, одинокие матери, малообеспеченные, многодетные семьи;

- *социально неблагополучная группа*: криминогенно опасные, несовершеннолетние правонарушители, бездомные семьи и дети [27].

Автор данной типологии включает в приведенные группы как детей, так и семьи, одиноких матерей, что на наш взгляд, недопустимо. Справедливости ради заметим, что других работ, посвященных социально-педагогическим типологиям, нам найти не удалось.

Попытки типологизации личности осуществляются с первой половины XIX в. Внимание на данную проблему обращали физиологи, психологи и педагоги. Физиологи в основе классификаций рассматривают строение тела, рост и другие физиологические особенности человека. Психологи пытаются типологизировать личность по особенно-

стям характера. Педагоги в основу типологий закладывают особенности учебной деятельности.

Социальная педагогика как вид профессиональной деятельности стала интенсивно развиваться недавно, с 90-х гг. прошлого столетия. Однако проблема типологизации личности не находит должного отражения ни в практике социального воспитания, ни в теоретических исследованиях в области социальной педагогики. Перспективными остаются вопросы типологизации детей

по социальному благополучию / неблагополучию, по склонности к правонарушениям, по состоянию здоровья и т.п. Очевидно, что применение типологизации личности, отнесение ребенка к той или иной категории может помочь более продуктивному решению проблем личности, попавшей в трудную жизненную ситуацию или испытывающей депривацию в ходе осуществления социального воспитания. Полагаем, что эти вопросы ждут своих исследователей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1982.
2. Филатова А.Ф. Половые различия в характере подростка. Омск: Наука, 2006. 228 с.
3. Гамезо М.В., Домашенко И.А. Атлас по психологии. М.: Педагогическое общество России, 1999.
4. Психология и психоанализ характера: Хрестоматия по психологии и типологии характеров. Самара: БАХРАХ, 1997. 640 с.
5. Хорни К. Ваши внутренние конфликты. СПб., 1997. 240 с.
6. Фромм Э. Характер и социальный прогресс // Психология личности. М., 1982.
7. Олпорт Г. Личность: проблема науки или искусства? // Психология личности. М., 1982. С. 106–107.
8. Адлер А. Индивидуально-психологическое лечение неврозов. М., 1913. 64 с.
9. Адлер А. Открытия «Я». СПб., 1994.
10. Кречмер Э. Строение тела и характер // Психология индивидуальных различий / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. М., 1982. С. 219–247.
11. Шелдон У. Психология конституциональных различий // Психология индивидуальных различий. М., 1982. С. 248–261.
12. Братусь Б.С. Психологические аспекты нравственного развития личности. М., 1977.
13. Братусь Б.С. Психология. Нравственность. Культура. М.: Роспедагентство, 1994.
14. Лазурский А.Ф. Очерк науки о характерах. М., 1995.
15. Лазурский А.Ф. Классификация личностей. Пг., 1924.
16. Каценко В.П. Педагогическая коррекция: исправление недостатков у детей и подростков. М., 1994.
17. Каптерев П.Ф. Что может сделать школа для развития характера учащихся? // Избр. пед. соч. / Под ред. А.М. Арсеньева. М., 1982. С. 75–89.
18. Лазурский А.Ф. Программа исследования личности. Пг., 1915.
19. Лазурский А.Ф. Естественный эксперимент и его школьное применение. Пг., 1918.
20. Лазурский А.Ф. Школьные характеристики. Пг., 1913.
21. Краевский В.В. Методология педагогического исследования. Самара, 1994.
22. Корчак Я. Избранные педагогические произведения. М., 1990.
23. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения. М.: Педагогика, 1979.
24. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать. М., 1991. 152 с.
25. Митина Л.М. Индивидуальный подход и схематическая типизация учащихся // Вопр. психологии. 1991. № 5. С. 119–137.
26. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л., 1969.
27. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога. М.: ТЦ Сфера, 2004. 480 с.

Статья представлена научной редакцией «Психология и педагогика» 4 апреля 2011 г.