

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ
Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Пермский государственный педагогический университет»

УЧИТЕЛЬ

**книга о профессоре
Израиле Ефремовиче
Шварце**

Пермь
Книжный Мир
2009

УДК 378.12
ББК 74.58
У 90

Составители:

Н. Г. Липкина, Л. А. Косолапова (часть I),
Б. М. Чарный, А. И. Санникова (часть II)

В книгу вошли воспоминания коллег, друзей и учеников доктора педагогических наук, профессора Пермского государственного педагогического института Израиля Ефремовича Шварца, а также несколько его научных трудов.

Печатается по решению редакционно-издательского совета Пермского государственного педагогического университета

ISBN 978-5-903861-06-4

© Авторы, текст, 2009
© ГОУ ВПО «Пермский государственный педагогический университет», составление, 2009
© «Книжный мир», оформление, 2009

И. Е. Шварц

ВНУШЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

Монография

Под научной редакцией д-ра пед. наук, профессора,
проректора по учебной работе ПГПУ А. И. Санниковой,
канд. пед. наук, доцента, зав. кафедрой НОУШ ПГПУ Б. М. Чарного

ВВЕДЕНИЕ

Среди современных многоплановых исследований о человеке определенное место занимает проблема внушения как средства психического воздействия. Решается она в нескольких аспектах: физиологическом, психологическом, психотерапевтическом, социологическом. В данном исследовании внушение рассматривается в педагогическом плане.

При таком подходе главным является проблема применения внушения в учебно-воспитательной практике. Однако специфика темы состоит в том, что ее успешное раскрытие может осуществиться при условии привлечения материала смежных наук. Поэтому в решении исследуемой проблемы мы опираемся на данные психологии личности, социальной психологии, психотерапии, не забывая при этом главную цель – вскрытие возможностей использования внушения как одного из видов педагогического воздействия.

Внушение, как известно, адресуется к неосознаваемой сфере, и поэтому иногда высказывается мнение, что оно неприемлемо в советской школе как средство педагогического воздействия. Однако, во-первых, желаем мы того или не желаем, элемент внушающего воздействия имеет место в любом педагогическом акте; во-вторых, правильно организованное внушение опосредованно стимулирует сознательную активность школьника; в-третьих, различные виды внушения обогащают арсенал средств педагогического воздействия, дают возможность педагогу наиболее тонко и тактично осуществлять индивидуальный подход к учащимся.

Следовательно, педагогика не имеет права игнорировать внушение как реально существующий фактор, влияющий на повседневное поведение ученика и на формирование его личности в целом.

К сожалению, современная педагогика изучением роли внушения в процессе воспитания почти не занимается. Отсутствуют и фундаментальные работы, комплексно исследующие проблему внушения и внушаемости в аспектах психологии, социологии, этики и педагогики. Вместе с тем необходимо отметить, что в настоящее время физиология, психология, медицина, социальная психология и другие науки далеко продвинулись в исследовании феномена внушения. Это создает благоприятные условия для анализа роли внушения в учебно-воспитательной практике.

Решаясь на характеристику внушения в педагогическом процессе, мы исходим из положения об актуальной значимости рассматриваемой проблемы для теории и практики учебно-воспитательной работы. В то же время, принимая в качестве предмета исследования внушающие воздействия на личность, мы ни в коей мере не переоцениваем роли бессознательного в жизни людей. Фрейдистская трактовка бессознательного как главного регулятора всего поведения человека глубоко чужда советской педагогике.

Как само «бессознательное», так и внушающее воздействие занимают ограниченное, далеко не ведущее место в системе становления личности. Но педагогика обязана учитывать все факторы, формирующие личность. Управление неосознаваемой сферой психики не может оставаться белым пятном методики воспитательного процесса. Педагогическая практика свидетельствует, что назрела необходимость ознакомить учителей и студентов педагогических вузов с основами суггестопедии (теорией и практикой применения внушения в педагогическом процессе).

Сложность этой задачи может в какой-то мере оправдать недостатки структуры изложения и гипотетический характер некоторых педагогических рекомендаций.

Проведенное исследование, разумеется, не претендует на полноту освещения всех проблем применения

внушения в педагогическом процессе. В книге сделана попытка раскрыть общую характеристику внушения как фактора взаимовлияния людей в процессе общения и деятельности, физиологические и психологические концепции внушений, учет степени внушаемости в учебно-воспитательной практике; рассказать о современных исследованиях применения внушения в педагогическом процессе, о месте внушения в системе методов педагогического воздействия, о методике прямого и косвенного внушения; показать основы педагогики самовнушения и дать характеристику релаксопедии.

Излагая названные вопросы, мы исходим из современных представлений о взаимосвязи сознательных и неосознаваемых компонентов психики, из концепции формирования личности, разработанных отечественной психологией, и из положений советской педагогики о методах педагогического воздействия.

В процессе раскрытия отдельных тем используются материалы отечественных и зарубежных ученых, а также данные, полученные путем экспериментов и наблюдений.

Ценным источником при написании книги явились материалы сотрудников нашей лаборатории, которые в различных аспектах исследовали проблему интенсификации воспитательного и учебного процесса путем воздействия на неосознаваемую сферу психики.

Автор сердечно благодарит всех тех, чья помощь содействовала созданию этой книги.

Глава I

ВНУШЕНИЕ КАК ФАКТОР ВЗАИМОВЛИЯНИЯ ЛЮДЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБЩЕНИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

§ 1. Внушение и внушаемость

Личность формируется под воздействием многих факторов. Наиболее значительное влияние на становление личности и развитие ее индивидуальности оказывают учеба, труд, общественная деятельность. Советская педагогика, исследуя эти факторы, первостепенное внимание уделяет их воздействию на сознательный компонент психики. Такой подход, соответствующий целям и задачам коммунистического воспитания, – единственно правильный. Только осознанные знания и сознательное поведение характеризуют гармонически развитую личность. Но это неоспоримое положение не умаляет значения факторов, воздействующих на формирование личности в обход сознания.

Внушение и подражание, являясь наиболее распространенными видами не замечаемых человеком воздействий, оказывают на его внутреннее состояние и поведение существенное влияние.

Начиная раскрытие проблемы внушения в педагогическом процессе, необходимо прежде всего дать общую характеристику рассматриваемого явления.

Внушение – одно из средств взаимовлияния людей в процессе их общения и деятельности. Характерная особенность внушения состоит в том, что оно оказывает влияние на психику и поведение человека незаметно. Бесконтрольно проникнув в психику человека, внушение реализуется в его жизнедеятельности в виде поступков, стремлений, мотивов и установок. Внушение стимулирует сознание человека, но сам человек к внушаемому содержанию не проявляет ни критического, ни аффективного отношения. Приведем факт, описанный Р. Герке (65).

В одной исследовательской лаборатории двум группам людей предложили быстро нажимать телеграфный ключ. Перед началом работы первой группе сказали: «В вашей руке во время работы появится скованность, тяжесть, напряжение, усталость».

Другой группе внушили: «Вы почувствуете легкость, силу и подвижность».

Как же сказались предварительное внушение на работе участников опыта?

В первой группе испытуемые работали медленно, они действительно чувствовали напряжение и тяжесть в руках, они жаловались на усталость. Во второй группе такие ощущения испытуемыми не фиксировались.

Когда тем, кто устал, разъяснили, что причина их состояния в словесном внушении, одна из испытуемых возразила: «Ну что вы! Ваши слова на меня совсем не действуют». Эта реплика весьма точно характеризует существенную особенность внушения, состоящую в безотчетности воспринимаемого воздействия.

В общественной жизни внушение незаметно распространяется от человека к человеку, от коллектива к личности и от личности к коллективу. В процессе общения каждый человек пребывает в роли внушающего и внушаемого.

Отмеченные особенности внушения в известной мере объясняют, почему это явление нередко относят к таинственным феноменам психики или даже к области мистики. Этим же можно объяснить широкое, а иногда и противоречивое значение, вкладываемое в термин «внушение».

В просторечии довольно часто о внушении говорят как о специальном способе, применяемом в медицинской практике, подразумевая под этим только гипноз. Попутно заметим, что даже в психотерапии применяется не только гипнотическое внушение, но и внушение в естественном сне и в бодрствующем состоянии. Для педагогики, разумеется, первостепенное значение имеет изучение роли внушающего воздействия в бодрствующем состоянии. Употребляя термин «внушение» в этом значении, нередко смешивают внушение с убеждением. То есть о внушении говорят в смысле любого словесного воздействия на человека. И, наконец, в просторечии само слово «внушение» иногда употребляется в смысле отрицательного влияния на формирование волевых качеств личности. Исторически это в известной мере оправдано, так как термин «внушение» долгое время употреблялся в смысле негативного влияния на человека. Говорили: «внушить черные мысли», «внушить грязные мысли», «внушением подавить волю человека» и т. д.

Научное изучение механизма и специфики внушающего воздействия, начавшееся в прошлом веке, потребовало определения четких критериев понятия внушения.

Однако если сопоставить определения понятия «внушение», предложенные различными учеными прошлого, отчетливо видна пестрота в понимании ими сущности данного феномена.

Для Бернгейма внушение – это воздействие, посредством которого в мозг вводится представление, принимаемое субъектом. Вундт считал, что внушение – это ассоциация с соответствующим ей сужением сознания по отношению к тем представлениям, которые, возникнув, ограничивают проявление противоположных ассоциаций. По Бине, внушение представляет собой нравственное давление, которое производит один человек на другого посредством интеллекта, воли, эмоций.

Все эти определения, разнопланово характеризуя рассматриваемое явление, не указывают существенных признаков внушения.

Значительный вклад в разработку проблемы внушения по существу и в определение критериев понятия «внушение» внес академик В. М. Бехтерев. Отмечая особенности внушения, он писал: «В большинстве же случаев... внушение входит в психическую сферу без всякого сопротивления со стороны внушаемого лица, причем нередко оно проникает в его психическую сферу совершенно незаметно для него самого, несмотря даже на то, что действует во время бодрствующего состояния» (38, стр. 5).

В результате анализа различных фактов внушения В. М. Бехтерев отмечает, что под внушением следует понимать «непосредственное прививание большей частью путем слова и жестов к психической сфере данного лица идей, чувства, эмоций и других психофизических состояний, помимо его активного понимания, т. е. в обход его критикующей личности» (38, стр. 15).

Значительное внимание В. М. Бехтерев уделял роли внушения в общественной жизни. Он описал факты массовых иллюзий и галлюцинаций, эпидемии колдовства, паники среди людей, влияние внушения в общественных группах и другие подобные явления.

На основе собранного материала В. М. Бехтерев пришел к следующему выводу: «Внушение служит важным фактором нашей общественной жизни и должно быть предметом изучения не одних только врачей, но и всех вообще лиц, изучающих условия общественной психики и законы ее проявления. Здесь, во всяком случае, открывается одна из важных страниц общественной психологии, которая представляет собою обширное и мало еще разработанное поле научных исследований» (38, стр. 16).

Проблема роли внушения в общественной жизни исследовалась В. М. Бехтеревым на протяжении десятилетий. В одной из своих последних работ В. М. Бехтерев рассмотрел внушающее воздействие коллектива на личность (39).

Призывая изучать роль внушения в общественной жизни, В. М. Бехтерев, безусловно, прав, но следует отметить, что рассматриваемые им факты приспособления личности к мнению группы или подчинения индивида групповым стандартам и требованиям представляют собой явление более широкого плана, чем то, что характеризуется внушением.

К сожалению, в исследованиях, проведенных вслед за В. М. Бехтеревым, при выяснении сущности внушения описывались многие посторонние явления, а главное, внушение фактически сводилось к убеждению.

Ф. Тома считал, что внушение – это внесение в чужую психику какого-либо верования, истинных мотивов которого мы не знаем и которое с большей или меньшей силой стремится быть реализованным (267). Казалось бы, так определяя внушение, Ф. Тома имеет в виду «верования», воспринимаемые без критики сознания; однако из последующего изложения видно, что к внушению он относит и воздействие, рассчитанное на сознательное восприятие и характеризующее метод убеждения.

Современные определения понятия «внушение» также не отличаются точностью. Различные авторы, характеризуя внушение, акцентируют внимание на отдельных сторонах этого явления.

Существующий разнобой в определении понятия «внушение» можно проиллюстрировать ссылками на энциклопедическую литературу.

«Большая советская энциклопедия» (первое издание), посвятив внушению обширную статью, указывает, что это такое воздействие, которое при обычных условиях встретило бы сопротивление. Специфика внушения состоит в устранении или задержании всех импульсов, противодействующих исполнению постороннего требования.

Ясно, что такая аттестация крайне односторонне характеризует внушение.

Второе издание «Большой советской энциклопедии», уделяя внушению всего несколько абзацев, характеризует это явление как способ воздействия одного человека на другого, осуществляемый в бодрствующем и гипнотическом состоянии. Это определение также не проливает свет на специфику понятия внушения.

Вместе с тем, следует подчеркнуть, что в «Большой советской энциклопедии» (второе издание) внушение рассматривается как средство педагогического воздействия: «Внушить можно и

образы восприятия, а также действия и поступки (например, в педагогике и воспитании)».

«Малая советская энциклопедия» (третье издание) в качестве основного признака внушения указывает на неосознанность восприятия содержания того, что внушается.

В «Большой медицинской энциклопедии» (издание второе) обстоятельная статья о внушении написана К. И. Платоновым, который указывает, что в процессе внушения «происходит пассивное восприятие новых представлений, ощущений и действий без критики со стороны внушаемого (суггестируемого), без доказательных доводов».

Не обходит молчанием понятие внушения и педагогическая справочно-энциклопедическая литература.

В «Педагогическом словаре» (издание АПН РСФСР, 1960) читаем: «Внушение – в широком смысле слова, всякое психическое воздействие или влияние одного человека на другого (совет, приказание), при котором у человека, подвергающегося внушению, вызываются определенные представления, суждения, поступки. В более узком смысле внушение – психическое воздействие на человека, который находится в состоянии гипноза».

В этом определении, к сожалению, отсутствуют характерные признаки внушения, но, безусловно, заслуживает внимания само стремление выделить два вида внушения (внушение, понимаемое в широком и узком смысле). В то же время нельзя согласиться с тем, что внушение в узком смысле есть исключительно воздействие на человека, находящегося в состоянии гипноза.

Наиболее точно характеризует внушение С. Я. Рубинштейн. В «Педагогической энциклопедии» (М., 1964) он указывает, что внушение – это «особый вид психического воздействия (главным образом словесного) на человека, вызывающий у него некритическое восприятие того, что внушается». Здесь же указывается, что внушение в широком смысле «употребляется для обозначения всякого психического воздействия или влияния одного человека на другого, при котором у человека, подвергающегося внушению, возникают определенные представления, понятия, поступки».

Значительную пестроту в дефинициях термина «внушение» можно объяснить большой емкостью и сложностью этого понятия.

Определение понятия «внушение» требует разграничения понимания этого термина в широком и узком смысле.

В широком понимании слова «внушение», «внушить» представляют собой бытовое словоупотребление и обозначают любое психическое воздействие одного человека на другого. В этом смысле говорят: «Вы внушили мне ценную мысль – попытаться поступить в институт». Или: «Останься сегодня после уроков, я внушу тебе, как дежурный должен относиться к своим обязанностям».

Во всех подобных случаях слова «внушение», «внушить» употребляются как обозначение обычного влияния одного человека на другого. Никаких характерных черт воздействия здесь не выделяют.

Совершенно иное значение вкладывается в понятие «внушение», употребляемое в узком смысле. Это, собственно говоря, и есть то необычное воздействие, которое нас часто удивляет безотчетностью полученного впечатления. Его главные признаки состоят в следующем:

1. Воздействие воспринимается индивидом безотчетно, без должной критики проникает в психику. Активная роль человека, воспринимающего воздействие при внушении, отступает как бы на второй план.

2. Проникнув в психику незаметно, воздействие обуславливает определенное внутреннее состояние человека.

Было бы неправильно полностью исключать из внушения логику и доказательство, так как не всегда внушение воспринимается совершенно бесконтрольно со стороны сознания, но в целом для внушения характерно притупление самоотчета, снижение критичности сознания.

При таком понимании нельзя говорить о внушении как о средстве воздействия, применяемом только в психотерапии. Еще раз отметим, что внушение – универсальное влияние на психику людей, оно используется в различных сферах нашей деятельности (в медицине, в спорте, в педагогике, в общественной жизни). Гипнотерапия – всего лишь частный случай внушения. Считать, что внушение в узком смысле слова – это психическое воздействие на человека, который находится в состоянии гипноза, неправомерно. В состоянии гипноза только усиливаются возможности некритического восприятия воздействия и реализации внушаемых установок или поступков.

Таким образом, внушение в собственном и строгом значении этого слова – психическое воздействие, воспринимаемое субъек-

том без должного контроля сознания, но приобретающее существенное значение для его представлений, установок, мотивов и актов деятельности.

В дальнейшем изложении мы будем пользоваться этим значением исследуемого понятия, ибо только оно выявляет специфические особенности воздействия, именуемого внушением. Что касается внушения в широком смысле слова, то это понятие хотя и бытует в лексике, не может стать предметом изучения, так как лишено специфических черт. Оно с равным успехом употребляется в значении убеждения, и подражания, и собственно внушения.

В зависимости от области, в которой применяется внушение в собственном смысле слова, говорят о психотерапевтическом внушении, педагогическом внушении, внушении в общественной жизни.

В современной литературе внушение часто называют суггестией (латинское *suggestion* – подсказывание, внушение). Отсюда суггестивность означает внушаемость. Науку о внушении называют суггестологией.

Мы уже знаем, что внушающее воздействие на человека может оказать как слово, речь, так и предметы, обстановка. Внушение словесное называют вербальным, а внушение, которое является результатом воздействия каких-либо предметов или процессов, именуют реальным внушением.

Психическое состояние человека детерминировано внушением, производимым другим лицом, и самовнушением. Имея общую природу, эти виды суггестии в силу ряда причин следует различать. Поэтому в литературе мы встречаемся с двумя терминами: гетеросуггестия и аутосуггестия. Внушение, производимое другим лицом, называют гетеросуггестией, а самовнушение – аутосуггестией.

Акт внушения основан на таком качестве психики, как внушаемость. В самом общем виде внушаемость можно определить как способность человека воспринимать внушение. Если внушение – способ воздействия, то внушаемость – это состояние, являющееся результатом внушения.

Внушаемость характеризуется безотчетной подчиняемостью человека требованиям других людей. Человек изменяет свое поведение по требованию, которое исходит от другого лица или группы людей, не опираясь при этом на логику или сознательные мотивы. Причем, выполняя действие, человек считает, что оно является результатом самостоятельно принятых решений.

Таким образом, внушаемость представляет собой безотчетное саморегулирование личности, совершаемое под влиянием внешних средств воздействия. Внушаемость – нормальное свойство высшей нервной деятельности, в разной степени присущее всем людям. Внушаемость зависит от возраста, пола, интеллекта, состояния здоровья и других факторов. Она может колебаться в зависимости от вида внушений и авторитетности того лица, которое проводит внушение. Внушаемость как проявление индивидуальности не безусловна, а условна, не стабильна, а динамична и в то же время является одним из существенных показателей индивидуальных особенностей личности.

Подлинное изучение внушаемости началось в связи с развитием экспериментальной психологии и продолжается в наши дни. Ученые исследуют ее взаимосвязь с другими компонентами психики, изучают место этого феномена в структуре личности.

В советской психологии вопросы внушения и внушаемости довольно интенсивно разрабатывались в 20–30 годы, затем изучение этих феноменов было предано забвению. В настоящее время вновь наметился значительный интерес к исследованиям в области суггестии.

Не останавливаясь на характеристике результатов современных психологических экспериментов, отметим только, что под руководством В. Н. Мясищева (В. А. Часов, Б. Б. Малахов и др.) и А. В. Петровского (В. Ф. Сафин, Е. М. Никиреев, В. А. Бакеев и др.) в последние годы выполнены исследования, устанавливающие специфику зависимостей внушаемости от силы и слабости нервных процессов, а также связей внушаемости и интроверсии и экстраверсии, внушаемости и конформности, внушаемости и ригидности, внушаемости и внимания.

Полученные нами экспериментальные данные статистически значимой вероятности связи степени внушаемости с уровнем познавательной активности и с другими характеристиками личности (см. главы III, IV настоящей работы) также свидетельствуют о наличии единства в свойствах личности, обуславливающих характер ее стремлений к самовыражению.

В свете данных исследований внушаемость предстает как существенный компонент личности. В свою очередь это выдвигает в качестве актуальной задачи изучение роли феноменов внушения и внушаемости в учебно-воспитательной практике.

§ 2. Связь внушения с основными формами социального общения

Внушение, представляя собой один из способов взаимовлияния людей в процессе общения, тесно связано с другими факторами, воздействующими на индивидуальную и общественную психологию. Убеждение, внушение, пример, конформизм и другие средства внешнего воздействия обуславливают внутреннее состояние человека благодаря его способности психически отражать эти влияния. Психологические механизмы восприятия и отражения внушений, убеждений, примера и других факторов качественно своеобразны. В то же время все они, имея свои характерные особенности, находятся в тесном диалектическом взаимодействии.

Дальнейшее рассмотрение нашей темы требует выяснения взаимосвязи внушения с другими средствами общения. Начнем с рассмотрения взаимосвязи убеждения и внушения.

История суггестологии знает различные подходы к понятиям «убеждение» и «внушение». Дюбуа противопоставлял эти формы влияния на психику человека, считая, что убеждение адресуется к разуму и рассудку, а внушение действует вопреки им. Аналогично различают внушение и убеждение Молль и Гиришлафф. По их мнению, убеждение приводит поступки человека в соответствие с действительностью, а внушение стремится вызвать действия, неадекватные ей. Такое противопоставление этих понятий не соответствует современным данным науки. Внушение, так же как убеждение, может опираться на то, что импонирует внутреннему состоянию человека. Педагогически целесообразное внушение всегда направлено на то, чтобы вызвать у человека действия, соответствующие требованиям жизни.

Наряду с противопоставлением внушения убеждению, в литературе встречаются попытки отождествления этих понятий. Так, например, Бернгейм пытался все взаимодействие людей в общественной жизни свести только к внушению.

Наиболее правильно к раскрытию различия и взаимосвязи понятий «внушение» и «убеждение» подошел В. М. Бехтерев. Он считал, что, пользуясь методом убеждения, мы оперируем силой своей логики, непреложными доказательствами. Внушение непосредственно прививает чувствования, ощущения, установки, не требуя никаких доказательств и аргументов. В процессе внушения, как пишет В. М. Бехтерев, воздействие проникает не с парадного входа, а как бы с заднего крыльца, минуя сторожа – критику.

Убеждение и вербальное внушение – тесно взаимосвязанные средства воздействия на психику человека. Убеждения должны носить внушающий характер. В свою очередь внушение обязано готовить почву для убеждений. В самом убеждении скрыто внушение. И убеждение, и внушение в педагогическом процессе – средства целенаправленного воздействия на личность.

Между внушением и убеждением существуют промежуточные формы, оба средства в педагогической практике тесно взаимосвязаны. Их противопоставление ведет к глубочайшему заблуждению, суть которого заключается в том, что убеждение якобы формирует активное сознание и твердую волю, а внушение ведет к интеллектуальной пассивности и слабОВОлю.

Исследования последних лет показали, что внушение даже в самой изначальной своей стадии содержит элементы логики. В тесной взаимосвязи находятся также неосознаваемые и сознательные формы психики при формировании путем внушения установок для общественно ценных действий.

«Внушение, – пишет В. А. Часов, – не представляет собой воздействия, целиком лишенного логической обоснованности. Как показал анализ специфики отношений, возникающих между внушающим и подвергающимся внушению, эти отношения имеют свою логику и обоснование в авторитете психотерапевта и особенностях ситуации проведения лечения или обследования» (285, стр. 15).

Советская психолого-педагогическая наука, не переоценивая роли неосознаваемых воздействий, утверждает реальность влияния внушения на психику человека в процессе его личной и социальной жизни.

«Внушение в состоянии бодрствования – реальное жизненное явление, – отмечает А. Г. Ковалев, – оно производится во всех областях человеческих взаимоотношений (педагогическая, медицинская и производственная практика, искусство и литература)» (98, стр. 267).

Человек – существо общественное. В. И. Ленин подчеркивал, что жить в обществе и быть свободным от общества нельзя. Общество многообразными функциями влияет на личность. Среди этих воздействий определенную роль играет внушение как фактор не вполне осознанного взаимовлияния людей. Особенно значима роль внушения в системе воспитания подрастающего поколения, так как дети, в силу своих возрастных особенностей, чрезвычайно внушаемы.

Значение влияния внушения на внутренний мир и поступки детей не умаляется оттого, что некоторые учителя и не знают, что их авторитет и эффективность руководства воспитанием в значительной мере основываются на механизме внушения. Однако учителю необходимо сознательно и квалифицированно использовать все факторы, влияющие на формирование личности, поэтому он должен иметь исчерпывающее знание о каждом средстве воздействия на психику ребенка. Насколько целенаправленной, педагогически эффективной станет деятельность учителя, если перед ним будет раскрыта природа не только убеждения, но и внушения и та роль, которую эти воздействия играют в процессе формирования личности.

Итак, внушение и убеждение – средства воздействия на психику человека – находятся в сложной взаимосвязи. Ошибочно их отождествлять, но и неверно проводить их противопоставление. В педагогическом процессе внушение и убеждение как формы воздействия на психику школьника взаимосвязаны.

Не менее сложная взаимозависимость характерна для внушения и подражания.

Процесс социального общения проявляется в многообразных, взаимосвязанных друг с другом формах. Среди этих форм, наряду с внушением и убеждением, значительное место занимает и подражание.

Характерная особенность подражания состоит в том, что человек стремится воспроизвести увиденные действия, выполненные другим. Качества этого воспроизведения зависят от опыта того, кто подражает, и конкретных условий воспроизведения.

В. А. Просецкий дает следующее определение подражания: «Подражание – это следование примеру (отражение примера), проявляющееся с большей или меньшей активностью» (216, стр. 15).

Рассматривая вопросы взаимовлияния людей в процессе общения, А. Г. Ковалев указывает на то, что подражательность представляет собой основное свойство развивающейся личности ребенка и средство познания жизни.

«Ребенок, еще неспособный к опосредованному глубокому дифференцированному отражению действительности вследствие недостаточного уровня развития второй сигнальной системы и жизненного опыта, познает ее непосредственно, путем подражания отношениям и действиям взрослых людей

и сверстников, которые уже усвоили новые способы поведения» (94, стр. 15).

Широко известно, что именно путем подражания ребенок овладевает активной речью, предметными действиями, манерами поведения.

Советская психология отвергает бихевиористский взгляд на подражание как на простое воспроизведение, бессознательное, автоматическое копирование внешних реакций и образцов поведения других людей. А. М. Агальцев в диссертации «Подражание как социально-психологическое явление» (15) убедительно показал, как подражание, возникнув на основе имитации антропоморфных обезьян, качественно преобразовалось в процессе трудовой деятельности человека в социальную форму общения.

В жизни индивидуума подражание также развивается и проходит, как указывает А. Г. Ковалев, ряд стадий «от слепого копирования к сознательному мотивированному избирательному подражанию» (94, стр. 17).

Поэтому в советской психологии В. А. Просецкий и А. Г. Ковалев подражание делят на две основные формы: автоматическое (малоосознанное) подражание и обобщенное (сознательное) подражание. Обе эти формы социального общения, имея свои особенности, взаимосвязаны. Главное отличие их состоит в том, что автоматическое подражание означает слабое развитие критики, а обобщенное подражание предполагает высокий уровень самостоятельности и критическую переработку воспринимаемого образца поведения.

Подражание как средство межлического общения тесно связано с внушением. Но было бы неверно сводить внушение к подражанию. Между тем в специальной литературе внушение отождествлялось с подражанием. Так, в начале нашего века В. Штерн писал: «...Внушение есть передача какого-либо занятия, положения с помощью внутреннего подражания» (312, стр. 229).

Аналогично характеризовал подражание Ф. Владимирский: «Бессознательная подражательность есть ряд внушений, происходящих от внешних воздействий и влияющих не только на человека, но и на все живые существа» (57, стр. 17).

В последние годы американский социальный психолог С. Аш вновь выдвинул концепцию, согласно которой термины «внушение», «престиж», «подражание» рассматриваются как равнозначные.

Действительно, внушение и подражание как формы общения характеризуются некоторыми одинаковыми чертами, но их отождествление неправомерно: общим для внушения и подражания является тот факт, что эти влияния реализуются в условиях снижения критичности индивида. И внушение и подражание проходят успешнее в тех случаях, когда содержание внушения и образцы для подражания импонируют субъекту, соответствуют его взглядам и убеждениям. Однако внушение несводимо к подражанию.

В чем же наиболее существенные отличия этих категорий? В процессе подражания человеком воспроизводятся некоторые внешние черты поведения, манеры, действия, поступки. Это заимствование и воспроизведение характеризуется как эмоциональной, так и рациональной направленностью.

Внушение связано преимущественно с формированием определенных установок, отношений, мнений и чувств. Внушение обуславливает внутренние побудительные силы, реализуемые в деятельности, в то время как процесс подражания заключается в воспроизведении человеком действий, наблюдаемых им у других.

Содержанием подражания является воспроизведение примера, действия, поступка, мимики и пантомимики, одежды, речеподражание. Внушение влияет на внутреннее психическое состояние личности.

Сравнивая вербальное внушение с подражанием, следует отметить, что в акте внушения более активен тот, кто внушает; в процессе подражания, наоборот, инициатива, избирательная функция принадлежит самому субъекту.

Отмеченная специфика внушения и подражания не означает, что в процессе общения эти формы воздействия реализуются обособленно.

А. М. Агальцев совершенно правильно указывает на ошибочность упрощенного понимания различий внушения и подражания. Граница между внушением и подражанием относительна и весьма подвижна. Внушение и подражание как формы социально-психологического общения в практике человеческих взаимоотношений дополняют друг друга.

Б. Ф. Поршнев, рассматривая подражание и внушение как основные формы психического заражения, очень точно подмечает, что развитый человек «нуждается в убеждении, автоматическое

заражение действует на него ослабление или вовсе не действует. Однако когда это соответствует его убеждению, он может весьма охотно поддаваться заражающему действию...» (210, стр. 137). Следовательно, совершенно неверно сводить все вопросы взаимовлияния людей в обществе к проблеме заражения, как это делается иногда в зарубежной социальной психологии. В то же время подражание и внушение, представляющие собой очень древние психические явления, нельзя отнести к «пережиткам прошлого». Психическое заражение – реально существующее явление общественной жизни.

Подражание и внушение в социалистической системе наряду с другими формами общения, по мысли Б. Д. Парыгина, должны быть основой формирования таких всеобщих «стандартных» качеств личности, как инициатива, творческая самостоятельность, смелость, честность, трудолюбие, любовь к Родине и ненависть к ее врагам и т. д. (199, стр. 152).

Подражание и внушение могут служить человеку и для автоматизации актов поведения в соответствующих сферах деятельности. Они освобождают человека от ненужных колебаний в ситуациях, где надо строго следовать образцу.

«Внушение в широком смысле, – пишет Б. Ф. Поршнев, – поистине универсально в человеческих психических отношениях... Невнушаемость – тождественна недоверию» (210, стр. 140).

Современная социальная психология отличает от подражательности и внушаемости конформность.

Под конформностью понимают следование индивида социальным стандартам. Для конформности характерно изменение человеком своего первоначального мнения не в силу аргументов или логических доказательств, а под нажимом группы.

Следует отметить, что эта особенность конформности иногда затушевывается и конформизм рассматривается как простое следование взглядам, мнениям группы.

Так, например, в словаре психологических терминов, изданном в Нью-Йорке в 1962 году, конформизму дается следующее определение: «Поведение и отношения, регулируемые нормами, предписанными ролями, стандартами или единодушием группы, членом которой состоит личность, или поведение и отношения, по форме похожие на поведение и отношения других членов группы».

В этом определении отсутствует существенная черта конформности – приспособление к мнению и взглядам социальной группы

вопреки своим укоренившимся нормам поведения, привычкам, убеждениям. Конформное поведение – это такое приспособленчество личности к общественному мнению группы, которое означает отказ человека от чего-то ценного, важного для него.

Конформизм проявляется в случаях конфликта индивида и социальной группы. Обратимся к следующему факту.

Все ребята 9-го класса решили с последнего урока уйти в кино. Коля Ш. полностью согласен с этим: учитель «добрый» и очень всех ругать не будет, а в кино пойти хочется. Действуя единодушно со всем классом, Коля Ш. никакой конформности не проявляет. Иное психическое состояние характерно для Толи Я. Он считает, что уйти всем с урока – значит сделать гадость, он против такого похода в кино. Однако Анатолий молча принимает решение группы и вместе со всеми отправляется в кинотеатр. Его поведение – конформное.

Конформизм – своеобразная плата человека за согласие с мнением группы.

В аспекте рассматриваемой нами проблемы возникает существенный вопрос о механизме конформности. Почему человек поддается давлению группы?

Некоторые зарубежные социальные психологи объясняют конформизм всецело влиянием внушения и подражания.

Безусловно, внушение играет существенную роль в конформном поведении человека, но на конформизм влияют так же подражание, убеждения, опасность изоляции от группы и другие факторы. Иначе говоря, индивид принимает точку зрения большинства группы в силу разных причин: боязнь остаться в одиночестве, нежелание казаться смешным или оригинальным в глазах всей группы, неуверенность в себе и др. Среди всех причин конформизма определенное место занимает и внушение.

Конформность не является прирожденным свойством личности. Она формируется в процессе воспитания и социального общения. Неправомерно, на наш взгляд, рассматривать конформность как отрицательное свойство личности.

Мы полностью разделяем точку зрения В. С. Мерлина, который пишет: «Если социальная группа является носителем передовой прогрессивной идеологии, то конформизм играет очень положительную роль в формировании отношений личности».

Поэтому оценивать достоинства или недостатки личности с точки зрения того, насколько она поддается воздействию со стороны окружающих, неправильно.

В этой связи очень ценны положения о дифференциации понятий «конформизм» и «коллективизм», выдвинутые А. В. Петровским.

Буржуазная социальная психология «не видит» различия между простым согласием с группой и поведением человека на основе чувства коллективизма. В социалистической системе зависимость от мнения коллектива не порабощает личность. Взаимоотношения личности и коллектива строятся таким образом, что человек может найти оптимальное соответствие собственной позиции и общественного мнения.

Следовательно, правильная организация воспитательного процесса требует учета положительных возможностей конформизма и в то же время стимулирования критичности и самостоятельности личности. Развитие самосознания и творческой индивидуальности представляет собой одно из условий формирования качеств коллективиста.

В механизме коллективистического поведения имеется некоторая доля внушающего воздействия коллектива, но главным здесь является сознательный выбор личностью собственной позиции в соответствии со своими индивидуальными качествами и интересами общества.

Итак, внушение, являясь элементом, детерминирующим социальную и индивидуальную психологию, взаимодействует со всеми основными компонентами структуры социально-психического общения – убеждением, подражанием, конформизмом и другими. В реальной действительности ни один из рассмотренных компонентов не проявляется в чистом виде. В зависимости от возраста, воспитания и условий жизни тот или иной фактор может в большей или меньшей степени обуславливать психическое состояние и поведение человека.

§ 3. Практика внушающего воздействия

Внушение как мощное средство влияния на психику было известно еще в древние времена, однако в силу исторической ограниченности человеческого познания оно на протяжении многих веков не могло стать объектом научного познания. В то же время религия широко применяла самые разнообразные спо-

собы внушения для обработки верующих. «Божьи пастыри» были знакомы только с внешним проявлением внушения, но широко пользовались этим психическим феноменом для утверждения своего могущества.

«...Религия является не чем иным, – пишет Ф. Энгельс, – как фантастическим отражением в головах людей тех внешних сил, которые господствуют над ними в их повседневной жизни, – отражением, в котором земные силы принимают форму неземных».

Религия, возникнув еще в доклассовом обществе, на протяжении всей истории человечества стремится разжечь у людей фанатическую веру в богов, укрепить свою власть над верующими.

С появлением классового общества религия становится на службу господствующим эксплуататорским классам. Это закономерный процесс, ибо служители культа всегда выступают в качестве идеологов собственников и эксплуататоров. В свою очередь каждое эксплуататорское общество, как писал В. И. Ленин, нуждается в функции палача и функции попа.

Служители религиозных культов обладают широким арсеналом средств для формирования религиозного сознания человека. Разумеется, не существует никаких особых механизмов или физиологических процессов, которые характеризовали бы психику только верующих. Религиозные чувства и религиозные настроения в основе своей имеют известные нам физиологические законы высшей нервной деятельности. Одним из таких социально-психологических механизмов, используемым религией, является внушение.

Религии всех мастей и направлений во все времена и по сей день эксплуатируют феномены внушаемости и внушения в своих реакционных целях.

Религиозные культы многих племен и народов на протяжении столетий изыскивали приемы, с помощью которых можно оказать влияние на психику человека.

В этом процессе поисков средств гипноза, внушения и самовнушения, перевода психики в сумеречное состояние наиболее преуспели йоги.

Йоги предлагают систему физических и психических упражнений, с помощью которых якобы достигается общение со сверхъестественными силами. В древних индийских книгах «Ведах» дается детальное описание системы упражнений, которую

обязан проделать йог для того, чтобы научиться управлять душой и телом. Йог должен уметь на длительное время удерживать дыхание, принимать причудливые позы («асаны») и подолгу сохранять их. Застыв в определённой позе и устремив взгляд в одну точку, йог несколько тысяч раз повторяет односложные слова: бам, гам, зам, лам, нам, ям... В состоянии полной отчужденности от окружающего мира йог ожидает слияния собственной души с таинственными силами, властвующими над природой. Характерно, что, находясь в таком состоянии, йог не чувствует боли, он может продолжительное время оставаться без пищи и воды. Наиболее опытным йогам удается замедлить ритм дыхательных движений, сделать почти неуловимым биение пульса. Если отбросить религиозное содержание учения йогов, то следует признать, что сама техника внушения, самовнушения и гипноза у них разработана весьма искусно.

Именно это служит основанием для проявления научного интереса к системе йогов. Правда, здесь на пути к истине приходится пробираться через такие дебри легенд и мифов о чудесах, якобы совершаемых йогами, что в них тонут подлинно интересные, найденные эмпирическим путем приемы саморегуляции организма под влиянием внушающего воздействия.

Современные массовые верования – мусульманство, христианство, буддизм, так же как и йоги, для усиления религиозного страха, религиозной любви и других религиозных эмоций широко опираются на механизм внушения. Яркое представление о воздействии внушения на психику верующих дает картина моления, нарисованная М. А. Рожновой и В. Е. Рожновым (227).

К местам, пользующимся славой чудотворных, стекаются огромные толпы паломников. Многие из них с увечьями, больные, убогие и обездоленные – они ждут чуда. Бесконечное число раз люди повторяют молитвы. Все ждут священника, который, как говорит молва, снимет грех и облегчит страдания. Наконец, торжественно распахиваются двери храма и появляется величественная фигура священника. Страстно, убежденно, с мольбой он обращается к богу, просит его отпустить грехи верующим. Напряжение людей все возрастает и возрастает. Они уже ничего не слышат, кроме голоса священника: «Всевышний слышит вас! Он с вами! На колени! Молитесь!»

Все падают на колени. Страстно молятся, плачут, иступленно вскрикивают. Затем некоторые застывают с блаженной улыбкой

на лице, другие мерно покачиваются в такт молитве, третьи продолжают бить поклоны.

Нельзя сразу вывести верующих из этого состояния. Они не услышат, если их окликнуть, они не почувствуют, если их задеть рукой. Все слушают голос священника. Вот он заканчивает проповедь, и толпа, охваченная религиозным экстазом, ждет чуда. По очереди подходят люди к священнику, чтобы тот окропил их «святой» водой, но не приносит вода избавления от тяжелых недугов. И вдруг слепой юноша кричит: «Я вижу! Господь сотворил чудо! Я вижу!»

Вновь верующие воздают хвалу богу за его любовь к людям. Широко разносится молва о чуде, очевидцами которого были сотни людей. И надо сказать, что свершившееся «чудо» не вымысел, не фокус, а реальный факт, который наука уже давно объяснила.

Внутреннее состояние верующих, вся обстановка обряда, слова священника – все это вместе взятое создало условия для массового гипноза и соответствующего внушения. Разумеется, не сверхъестественная сила вернула зрение молодому человеку. Это широко известный в медицине случай излечения так называемой истерической слепоты при помощи гипноза. Священник, вполне понятно, не знал физиологической сущности гипноза, но случайно, используя внушение, «сотворил чудо».

Религия особенно пагубно влияет на психику детей. Ребенок не появляется на свет с готовым мировоззрением. Он не в состоянии противопоставить ядовитому внушению церкви ни жизненный опыт, ни здравый смысл. В дошкольном и младшем школьном возрасте все слова взрослых принимаются на веру. Только позднее развивается критичность мышления, но часто факты реальной жизни, знания, даваемые школой, авторитет учителя уже бессильны изменить глубокую религиозную веру, привитую человеку в раннем детстве. Причем характерно, что эта вера, искажающая истинную картину окружающего мира, вера, надевающая шторы на глаза человека, прививается не путем логических убеждений или строгой аргументации, а через внушение. В то же время внушенные в детском возрасте религиозные чувства занимают прочное место в мироощущении человека на протяжении всей его последующей жизни.

Было бы непростительным заблуждением считать, что в наши дни дети не подвергаются воздействию религиозного внушения. В

работе В. Ф. Елфимова (77) сообщается результат обследования, проведенного в 1967 году среди выпускников школ Вологодской области. У 834 десятиклассников (из обследованных 2647) среди членов семьи оказались верующие. Фактически это означает, что одна треть школьников Вологодской области систематически подвергается прямому или косвенному религиозному внушению. 5,5% обследованных выпускников школ в своих анкетах показали, что они не свободны от религиозных пережитков, предрассудков и суеверий.

Следует отметить, что высокая степень внушаемости, свойственная детям, сама по себе не порождает религиозности, она лишь служит почвой, на которой, как говорила Н. К. Крупская, легко сеются семена мистики. Вот почему так опасны контакты детей с верующими. Мнение некоторых учителей о том, что в наше время дети редко общаются с верующими, не подтверждается материалами социологических исследований.

По данным ленинградских социологов, из 1619 обследованных десятиклассников 1121 школьник встречался с проявлением религиозности или в семье, или вне семьи. Безусловно, прав И. И. Огрызко, отмечая, что «контакты с верующими как раз таят в себе опасность своеобразного религиозного заражения» (188, стр. 21).

Проблема атеистического воспитания школьников нашла глубокое отражение в докторской диссертации А. Н. Алексеева (5).

Проведенное им исследование, раскрывающее сущность атеистического воспитания учащихся в современных условиях и подготовку учителя к этой работе, представляет большой интерес для педагогической практики. Следует только попутно отметить, что как в этой работе, так и в других пособиях, посвященных атеистическому воспитанию, не уделяется должного внимания раскрытию природы и механизма внушения. Научное понимание психологической сущности внушения дает возможность эффективнее вести борьбу с религиозным дурманом.

Как уже указывалось, исторически сложилось так, что прежде чем внушение начали целенаправленно использовать в гуманных целях, оно стало острым оружием церкви.

Первые шаги научного объяснения природы внушения и практического использования этого феномена в лечебных целях сделала медицина.

Одна из попыток практического применения внушения для воздействия на больных связана с модной в свое время теорией магнетизма.

В первой половине XVI века известный врач и естествоиспытатель Парацельс пытался использовать свойства магнита для лечения различных заболеваний. Он наивно полагал, что если магнит способен притягивать металлы, то он притянет и болезнь. Манипуляции Парацельса с магнитами больным не помогали. И только некоторые из них, страдающие судорогами, головными болями, параличами, после лечения у Парацельса выздоравливали. И хотя таких случаев в практике Парацельса было немного, но молва о них быстро распространилась.

После смерти Парацельса о его практике почти забыли, и новое изучение «магнетизма» началось только в последней четверти XVIII века. Австрийский врач Антон Месмер в 1774 году повторяет опыты Парацельса.

В процессе лечебной практики Месмер замечает, что выздоровление больных наступает и без магнитов. Для целебного результата достаточно только прикосновения рук. Этот факт Месмер кладет в основу своей полумистической теории «животного магнетизма». Магниты, по мысли Месмера, являются только передатчиками особых «флюидов», исходящих из человеческого тела. Некоторые люди чрезвычайно богаты флюидами и могут свободно отдавать их другим людям. Соответственно этой «теории» Месмер начал лечить людей так называемыми пассами – ритмичными движениями рук на небольшом расстоянии от тела больного. В период сеанса звучала музыка, сам Месмер появлялся перед больным в роскошном бархатном камзоле. Держался врач-магнетизер таинственно и торжественно. Пристально вглядываясь в глаза больных, Месмер произносил несколько внушающих фраз, притрагиваясь при этом к телу людей, жаждущих исцеления. Некоторые больные впадали в гипнотический сон, у других появлялись истерические судороги, они плакали и смеялись, кричали и стучали в ритм музыки. Случалось и так, что, очнувшись от сна после длительного сеанса, больные объявляли себя здоровыми или заявляли, что чувствуют себя лучше.

Месмеровское лечение не признавало большинство медиков его времени. Для проверки месмеровской теории французская академия назначает специальную комиссию, которая пришла к выводу, что нет никаких доказательств для признания флюида

животного магнетизма. Комиссия высказалась против месмеровского лечения, считая его вредным для здоровья людей.

К сожалению, члены комиссии не учли той обстановки, в которой Месмер проводил свои опыты, и не заметили внушающего воздействия врача на больных.

После того, как наука отвергла «животный магнетизм», месмеровское учение попадает в руки фокусников и иллюзионистов, которые показывают публике свое искусство «магнетизировать». В то же время интерес к этому явлению все возрастает и возрастает. Вновь проводится врачебная дискуссия о целесообразности применения «магнетизма» в лечебных целях.

Поборником использования в медицинской практике этого таинственного метода становится английский хирург Джеймс Брэд. В 1841 году, наблюдая сеансы странствующего магнетизера, он раскрывает тайну истинной природы «магнетизма». В своем труде «Нейрогипнология» Брэд впервые показал, что состояние, вызываемое «магнетизерами», есть не что иное, как нервный сон. Причины этого сна отнюдь не в личности того, кто усыпляет, а в своеобразии состояния нервной системы испытуемого. Назвав это состояние гипнозом, Брэд показал, что оно появляется в результате сосредоточения взгляда и внимания человека на одной точке.

Проводя лечение гипнозом, Брэд убеждается в его целебной силе и одновременно обнаруживает, что на загипнотизированного благотворно влияет словесное внушение о его выздоровлении.

Поиски терапевтического использования гипноза продолжил французский врач Льебо.

В книге «Сон и подобные ему состояния, рассматриваемые прежде всего с точки зрения влияния разума на тело» Льебо, подытоживая опыт пятилетней практики врача-гипнотизера, отстаивает естественнонаучный взгляд на гипноз. Он утверждает, что не существует магнетических флюидов, истекающих из пальцев врача. Гипноз – это обычный сон, наступающий в результате внушения.

Льебо положил начало нансийской школе гипноза. К его взглядам присоединяются Бернгейм и другие ученые. В это же время плодотворная работа в области изучения гипноза развернулась в центральной парижской психиатрической больнице. Возглавил парижскую школу гипноза невропатолог Шарко.

Школа Шарко начала дискуссию с учеными нансийской школы по вопросу природы внушаемости и гипноза. Шарко считал,

что легкая внушаемость и гипнолабильность свойственны только психически аномальным людям. Гипнотический сон, по мнению Шарко, явление патологическое, и его можно вызвать только у лиц с предрасположением к истерии.

Резкую критику такого понимания природы внушения и гипноза дал Бернгейм. В своем труде «О внушении и его применении для терапии» Бернгейм доказал, что гипнотическое состояние – это не невроз, подобный истерии, а искусственно вызванный сон, которому поддается большинство людей.

Впоследствии наукой была доказана ошибочность взгляда Шарко на природу внушаемости.

Несмотря на расхождения Шарко и Бернгейма в вопросе о сущности явления гипноза, обе школы – и нансийская и парижская – выступали единым фронтом против мистицизма, как основного врага изучения внушения.

В 1880 году немецкий ученый Гейденгайн приходит к важной догадке о физиологической природе гипноза. Он предполагает, что гипнотическое состояние объясняется подавлением деятельности нервных клеток коры головного мозга. Для будущей науки это была очень важная догадка, которую впоследствии экспериментально подтвердил И. П. Павлов.

В теорию и практику применения внушения в гуманных целях большой вклад внесли наши отечественные ученые.

Развитию и распространению идеи гипногизма в России в начале XIX века способствовал видный врач и философ Велланский. Он переводил книги по гипнотизму с иностранных языков, а также публиковал собственные работы по «магнетизму».

Огромное влияние на развитие отечественной психотерапии оказало материалистическое учение И. М. Сеченова. Его первые в истории опыты анализа деятельности головного мозга доказали, что в коре больших полушарий существуют «центры, тормозящие рефлекторные движения».

Вопреки идеалистам, считающим деятельность человека обусловленной только его «внутренним миром», И. М. Сеченов показал, что конкретные условия жизни, воздействие внешней среды являются первопричиной наших поступков.

Московский врач А. А. Токарский под влиянием идей И. М. Сеченова создает ряд работ о внушении и гипнозе. В 80-х годах прошлого столетия он впервые начинает читать курс гипнологии в Московском университете.

Современная психотерапия многим обязана таким исследователям внушения и гипноза второй половины XIX в., как В. Я. Данилевский, С. С. Корсаков, А. А. Токарский, А. Ф. Лазурский и др.

Огромный вклад в разработку проблем внушения и гипноза внес В. М. Бехтерев. Он рассматривал внушение как психический процесс, вызывающий определенные ощущения и представления без должной критики. Гипнотические состояния В. М. Бехтерев связывал с эмоцией ожидания, которая и обуславливает усиление действия внушения. Он развил представление о гипнозе как своеобразном видоизменении обычного сна. В. М. Бехтерев показал, что внушение может быть использовано и для пользы, и во вред человека.

Многочисленные публичные выступления В. М. Бехтерева, его статьи и книги, посвященные внушению и гипнозу, способствовали распространению материалистического взгляда на эти «таинственные» явления психики. Вместе с тем следует отметить, что В. М. Бехтерев, материалистически правильно трактуя природу внушения, все же не смог проникнуть «в святая святых» этого явления. Физиологическая основа внушения и гипноза была вскрыта И. П. Павловым.

Классические экспериментальные исследования И. П. Павлова раскрыли истинную картину условнорефлекторной деятельности высшей нервной системы, природу процессов торможения и возбуждения коры головного мозга, дали возможность создать цельное учение о сне, гипнозе и словесном воздействии, которое стало теоретической основой психотерапевтической практики.

Как будет показано ниже, внушение и гипноз используются не только в медицине. Но именно врачи первые поставили эти явления на службу человеку. Они вместе с физиологами вели разведку тайн человеческой психики и, раскрыв основные механизмы внушения, применили этот метод для лечения больных. Поэтому предысторию современного понимания внушения мы непосредственно связываем с психотерапией¹.

Характеризуя общее значение внушения, грузинский ученый И. Т. Бжалава отмечает, что невозможно назвать другое психологическое явление, которое пользовалось бы настолько широким распространением в обществе. «Оно занимает важное место в

¹ Следует отметить, что в г. Перми трудами и заботой доктора медицинских наук А.Л. Альтмана создан уникальный музей истории отечественной психиатрии, который показывает прошлое и настоящее этой науки, использующей внушение как основной метод воздействия на психику человека.

педагогике, социологии, медицине. Что же касается психотерапии, то она полностью опирается на внушение» (39, стр. 42).

Психотерапия, применяя внушение как средство воздействия на больных, широко использует данные педагогики.

«Внушение, – пишет А. Г. Ковалев, – стало основным методом психотерапии. Психотерапия же заимствовала этот метод из педагогической практики и практики взаимовлияния людей в процессе общения, разработала его, научно обосновала и применила к специфическим условиям лечения» (94, стр. 299).

Таким образом, если наука о целенаправленном формировании личности обогатила и обогащает психотерапию своими данными, то, видимо, и педагогика в свою очередь может почерпнуть некоторые сведения из психотерапии – науки о методах лечения психическими воздействиями.

Долгое время существовало мнение, что внушение практически может быть использовано только медициной и отчасти педагогикой.

В изданной в 1925 году книге «Гипноз и внушение» А. Кронфельд (120) утверждал, что существуют только две области практического применения внушения – медицинская и педагогическая. В наше время наука изменила это суждение А. Кронфельда. Границы целенаправленного воздействия внушения для блага человека значительно расширились. Известная обусловленность поведения человека неосознаваемыми воздействиями определяет заинтересованность представителей многих отраслей знаний в проведении специальных исследований, раскрывающих характер влияния внушения в конкретных видах деятельности.

В настоящее время теория и практика внушения – суггестология – завоевывает все новые и новые позиции. Собственно говоря, во всех сферах деятельности и общения – медицине, педагогике, искусстве, военном деле, психологии труда, социальной психологии, где необходимо оказать мощное воздействие на психику человека, прибегают к внушению и самовнушению.

Развитие в нашей стране социальной психологии сопровождается углубленным изучением внушения как фактора взаимовлияния людей в процессе общения.

Так, автор книги «Социальная психология и история» Б. Ф. Поршнев пишет: «В целом же внушение – один из самых действенных, практически важных разделов социальной психологии» (210, стр. 140).

Для современной социальной психологии чрезвычайно актуальными вопросами исследования являются: специфика внушающего воздействия индивида на коллектив; аналогичное влияние коллектива на личность; внушение, передаваемое от коллектива к коллективу; наконец, межличностное внушение.

Исследователи роли внушения в общественной жизни подчеркивают, что этот метод воздействия обладает большой силой и успешно может быть использован людьми разных профессий. В частности, В. Н. Куликов раскрывает приемы, делающие речь оратора более внушаемой (глубокая вера в то, что говорится, эмоциональность, уверенность, энергичность и др.).

Эту же тему – внушающее воздействие пропагандиста – исследует В. М. Якушев (320). Анализируя гносеологические основы агитации и пропаганды, В. М. Якушев показывает влияние внушения на мотивационную сферу психики человека. Эффект внушения в агитационной и пропагандистской работе В. М. Якушев связывает с авторитетностью источника, из которого исходит сообщение. В то же время он тонко подмечает, «что преимущество авторитетного источника перед неавторитетным, при прочих равных условиях, сохраняется лишь в течение первых дней после воздействия, спустя же две–три недели результаты выравниваются» (320, стр. 11). Это очень важное положение свидетельствует об огромном значении метода убеждения в агитационно-пропагандистской работе. Нельзя игнорировать силу внушения, но оно целесообразно только в сочетании с убеждением.

Внушенная идея после ослабления индукционного торможения включается в общую систему взглядов человека и может подкрепить его образ мыслей или может оказаться отброшенной, если будет противоречить его мировоззрению. Положения эти носят не абстрактный, а сугубо практический характер. Поэтому в ряде брошюр, посвященных личностным качествам руководителя – организатора производства, рассматриваются роль и возможность внушения. Так, например, Е. Е. Вендров, изучая вопрос авторитетности командира производства (55), значительное внимание уделяет эмоционально-волевому воздействию авторитетного руководителя на своих подчиненных. Основываясь на трудах Л. И. Уманского (273), Е. Е. Вендров указывает свойства личности, которые обеспечивают внушающую ответственность. Прежде всего, это общественная энергичность – способность «заражать» энергией других людей. Внушающее воздействие командира производства

зависит от стиля его требовательности. Умение руководить должно характеризоваться гибкостью требований в зависимости от ситуации, категоричностью и непрекаемостью их предъявления.

Изучая общие закономерности внушения как объективно действующего фактора, влияющего на психику людей, ученые наряду с этим разрабатывают специальные способы внушения, которые дают возможность, не прибегая к гипнозу, эффективно управлять состоянием человека в различных сложных профессиональных ситуациях.

Спорт, военное дело, космические полеты и т. п. требуют умения произвольно устранять чувство тревоги, засыпать в заданное время, изменять деятельность вегетативных органов и систем, которая обычным путем не поддается произвольной регуляции.

Одним из таких методов, получившим широкое распространение за последние годы, является аутогенная тренировка.

Источниками аутогенной тренировки считают индийскую народную медицину, учение о гипнозе и учение о самовнушении. Следует сразу же отметить, что аутогенное погружение принципиально отличается от гипноза. Аутогенная тренировка представляет собой активный метод самовнушения. Это единственный путь, при котором в процессе специального внушения полностью сохраняется личностная инициатива внушаемого.

Отмеченные достоинства аутогенной тренировки позволяют широко практиковать этот метод в различных областях профессиональной деятельности.

Специальное исследование, проведенное Г. И. Гурвичем, В. Л. Марищук, М. И. Тищенко, Г. Д. Ефименко, Б. С. Хвойновым, показало возможности изменения психофизиологического состояния организма путем аутогенной тренировки в целях наиболее эффективного самочувствия человека во время авиационных и космических полетов.

Указанные авторы на экспериментальном материале доказали, что после соответствующих тренировок испытуемые с помощью подаваемых исследователями команд могли в любое время суток вызвать у себя состояние психического и физического расслабления с последующим переходом ко сну. Таким образом, исследователи пришли к выводу, что аутогенная тренировка позволяет обеспечить быстрое засыпание в заданное время и глубокий освежающий сон даже на фоне различных стресс-факторов.

«Проведенные исследования позволяют также заключить, что

после специальной подготовки можно путем самовнушения, а также с помощью воспроизводимых магнитофоном или подаваемых по радио команд существенно изменять в нужном направлении психофизиологическое состояние» (72, стр. 76).

Публикация данного исследования на страницах журнала «Космическая биология и медицина» убедительно свидетельствует о той роли, которую могут сыграть специальные методы внушения для регуляции психофизиологических состояний летчиков и космонавтов.

Аутогенная тренировка как специальный метод внушения успешно применяется в спорте. Она помогает спортсменам изменять тонус мышечной системы и влиять на динамику протекания некоторых психических процессов. Навыки аутогенной тренировки дают возможность спортсмену самому регулировать свое состояние в любое время: перед тренировкой, перед соревнованием, в перерывах между выступлениями и после соревнований.

Приведенные фрагменты, иллюстрирующие практическое применение внушения, свидетельствуют о том, что вопросы суггестологии в наше время вышли далеко за пределы медицинских кабинетов, в которых впервые на научной основе начали изучаться механизмы и техника влияния внушения на психику человека.

Данный обзор не касается применения внушения в педагогическом процессе. Этому посвящена вся настоящая работа. В последующих главах мы попытаемся показать, как наука о воспитании разрабатывает свои собственные пути использования внушения для целенаправленного формирования личности.

Глава II

КОНЦЕПЦИИ МЕХАНИЗМА ВНУШЕНИЯ

§ 1. Физиологическая теория внушения И. П. Павлова

Внушение как средство воздействия на психику реализует только в силу того, что у человека есть определенный механизм, предоставляющий ему возможность воспринимать внушающие влияния и отражать их.

К сожалению, наука и в настоящее время не в состоянии исчерпывающе раскрыть все «секреты» психики. Не решена полностью и проблема физиологии внушения.

Значимость исследования физиологической сущности внушения хорошо подчеркнута И. Т. Бжалавой, который считает, что разгадка тайны внушения равносильна раскрытию силы и предела влияния слова как на отдельного индивида, так и на общество людей (39, стр. 42).

В предыдущей главе дана внешняя характеристика внушения. Но кардинальная задача состоит в том, чтобы проникнуть в «святая святых» деятельности мозга и вскрыть физиологические и психологические основы суггестивности. Какой механизм срабатывает, когда человек из бодрствующего состояния переходит в гипнотический сон? Почему словесное воздействие, проникнув незаметно в наше сознание, детерминирует психическое состояние? Что в конечном счете заставляет человека выполнить внушенное действие?

Эти вопросы требуют освещения рассматриваемой проблемы в физиологическом и психологическом аспектах.

Ни одна из современных теорий не предлагает цельной психолого-физиологической характеристики внушения. Однако отдельные теории дают ответ на поставленные вопросы о природе механизма внушения. В этой связи рассмотрим суггестивное воздействие в свете учения И. П. Павлова о взаимодействии первой и второй сигнальных систем; остановимся на концепции неосознаваемых форм психики и на теории установки Д. Н. Узнадзе.

Честь открытия основных физиологических механизмов внушения и внушаемости, а также обоснование использования суггестивности в психотерапии принадлежит И. П. Павлову.

Опираясь на материалистическое учение И. М. Сеченова о рефлексах головного мозга, И. П. Павлов сделал метод рефлексов ключом раскрытия тайн высшей нервной деятельности.

Как известно, физиология различает два вида рефлексов – безусловные (врожденные) и условные (благоприобретенные).

Безусловные рефлексы осуществляются автоматически, они не зависят от сознательной деятельности. К ним относятся такие реакции организма, как пульсация крови, автоматизм дыхания, мигание и др. Безусловные рефлексы, будучи врожденными, могут измениться в известной мере под воздействием рефлексов, приобретенных в процессе жизни.

Условные рефлексы представляют наивысшую форму приспособляемости живого организма к внешней среде. Они вы-

рабатываются в процессе индивидуальной жизни и отличаются изменчивостью и приспособляемостью к внешним условиям.

Рефлекс может быть представлен в виде замкнутой дуги, по которой от периферии к центру и от центра вновь к периферии передаются нервные импульсы.

Любое раздражение, поступающее из внешнего мира, воспринимается нашими рецепторами, трансформируется в энергию и по нервному волокну передается в центр – в определенную группу клеток коры головного мозга.

Нервные волокна, несущие раздражение с периферии к центру, называют центростремительными. Ответный сигнал из центра к рабочему органу несут центральные нервные волокна. И. П. Павлов считал, что вся жизнедеятельность человека построена на условных рефлексах. Фактически нет ни одного агента внешнего мира, который, будучи воспринят органами чувств, не мог бы стать условным рефлексом.

Согласно учению И. П. Павлова, высшая нервная деятельность осуществляется у человека несколькими инстанциями. Первая из них – общая у человека и высших животных – подкорковая область головного мозга с ее чрезвычайно сложными безусловными рефлексами.

Следующая инстанция, также общая у человека и животных, – первая сигнальная система, устанавливающая временные связи в результате непосредственного взаимодействия агентов внешнего мира с внутренней средой организма.

Наконец, у человека, в отличие от животных, имеется и такая инстанция, как вторая сигнальная система. Она – основа речевой деятельности и отвлеченного мышления человека. Вторая сигнальная система, присущая только человеку, представляет собой, по И. П. Павлову, специальную прибавку к деятельности коры головного мозга.

Вторая сигнальная система образует качественно новые временные нервные связи. Слово, речь, сочетаясь с разнообразными раздражителями первой сигнальной системы, составляют основу сложной системы «межлюдской сигнализации».

Определяя сущность внушения, И. П. Павлов дает классическую характеристику значения слова для человека.

«Конечно, слово для человека есть такой же реальный условный раздражитель, как и все остальные общие у него с животными, но вместе с тем и такой многообъемлющий, как никакие

другие, не идущий в этом отношении ни в какое количественное и качественное сравнение с условными раздражителями животных. Слово, благодаря всей предшествующей жизни взрослого человека, связано со всеми внешними и внутренними раздражениями, приходящими в большие полушария, все их сигнализирует, все их заменяет и потому может вызвать все те действия, реакции организма, которые обуславливают те раздражения.

Таким образом, внушение есть наиболее упрощенный типичнейший условный рефлекс человека» (196, стр. 357).

Сложное смысловое и обобщающее значение слова обуславливает ту силу, с которой оно как реальный раздражитель воздействует на высшую нервную деятельность человека.

Первая и вторая сигнальные системы тесно взаимосвязаны. Условные реакции второй сигнальной системы образуются на базе первой. В свою очередь слово, являясь элементом второй сигнальной системы, воздействует через нее на первую сигнальную систему.

И. П. Павлов в учении о взаимодействии первой и второй сигнальных систем показал, что слово как раздражитель является для человека безразличным до тех пор, пока в коре головного мозга не возникла условно-рефлекторная связь между словами и тем или иным безусловным раздражителем первой сигнальной системы. Но коль скоро слово воспринято, оно может иметь неоценимую силу воздействия на человека.

Эти особенности взаимосвязи первой и второй сигнальных систем служат основой для понимания тех изменений, которые может вызвать в организме речевая система. Слово для человека стало важным физиологическим фактором. Оно в сигнальной деятельности головного мозга заменяет непосредственный раздражитель.

Слово вызывает у человека уже приобретенную реакцию, при его помощи можно выработать и совершенно новые реакции. Эта способность слова вырабатывать реакции делает возможным анализ природы внушения.

Обратимся к простейшему примеру, иллюстрирующему сущность внушения.

Если человек положит ломтик лимона в рот, у него, естественно, начнется обильное слюновыделение. Но аналогичного результата можно добиться и путем словесного воздействия. Для этого достаточно произвести внушение, используя следующую

формулу: «Представим себе ломтик лимона, кладем его в рот; во рту кисло; во рту кисло; кисло...»

Характеризуя физиологическую сущность внушения и самовнушения, И. П. Павлов пишет:

«Что есть внушение и самовнушение? Это есть концентрированное раздражение определенного пункта или района больших полушарий в форме определенного раздражителя, ощущения или следа его – представления, то вызванное эмоцией, то есть раздражением из подкорки, то произведенное экстренно извне, то произведенное посредством внутренних связей, ассоциаций, – раздражение, получившее преобладающее, незаконное и неодолимое значение. Оно существует и действует, то есть переходит в движение, в тот или другой двигательный акт, не потому, что оно поддерживается всяческими ассоциациями, то есть связями с многими настоящими и давними раздражителями, ощущениями и представлениями, тогда это твердый разумный акт, как полагается в нормальной и сильной коре, – а потому, что при слабой коре, при слабом низком тоне оно как концентрированное сопровождается сильной отрицательной индукцией, оторвавшей его, изолировавшей его от всех необходимых влияний» (194, стр. 218).

Итак, по И. П. Павлову, внушение – это упрощенный рефлекс, требующий для своей реализации определенных условий. Одним из таких условий, когда речь идет о вербальном внушении, является смысловое содержание слова. Понятие силы раздражителя для второй сигнальной системы определяется той смысловой значимостью, которую слово приобрело в процессе прошлого жизненного опыта данного человека. И. П. Павлов пишет: «Многообъемность слова делает понятным то, что внушением можно вызвать в гипнотизируемом человеке так много разнообразных действий, направленных как на внешний, так и на внутренний мир человека» (196, стр. 358).

Значимость семантики слова – только один аспект акта внушения. С физиологической стороны степень внушаемости зависит от снижения тонуса коры головного мозга. Важнейшими условиями, обеспечивающими осуществление внушения, являются известная степень торможения в коре, концентрация раздражения при одновременном индукционном торможении.

Высокая возбудимость клеток центральной нервной системы дает ей возможность исполнять роль главного регулятора

деятельности всего организма. Но легкая возбудимость клеток головного мозга имеет и обратную сторону: клетки мозга очень хрупки, им присуща быстрая утомляемость.

Если бы под влиянием внешних раздражений происходило только возбуждение нервных клеток, они бы функционально разрушались. Но в коре головного мозга развиваются не только процессы возбуждения, но и процессы торможения. Торможение охраняет нервные клетки от слишком сильных и длительных разрушительных воздействий.

Открытие И. П. Павловым явлений возбуждения и торможения физиологической деятельности клетки головного мозга привело к объяснению природы сна. В бодрствующем состоянии клетки головного мозга работоспособны. В период сна они отдыхают. Происходит охранительное торможение. За время сна работоспособность клетки восстанавливается, и тормозное состояние вновь сменяется состоянием возбуждения.

Так внутреннее торможение предохраняет клетки коры мозга от дальнейшего функционального истощения.

Таким образом, обычный ночной сон – это разлившееся по большим полушариям торможение, охватившее кору головного мозга, а при глубоком сне – и его нижележащие отделы. Внутреннее торможение и сон, по И. П. Павлову, – один и тот же процесс.

По глубине и степени распространенности сонное торможение может быть частичным или полным. Когда человек засыпает, то в этом переходном состоянии одна часть коры мозга находится в состоянии бодрствования, а другая – в сонной заторможенности.

Торможение клеток в процессе перехода из бодрствующего в тормозное состояние происходит не сразу, а постепенно. И. П. Павлов назвал эти промежуточные состояния фазовыми.

В бодрствующем состоянии действует закон силовых отношений – сила возбуждения корковой клетки соответствует силе раздражения. В фазовых состояниях этот закон нарушается.

В начальной стадии наблюдается уравнивательная фаза сна, в которой слабые и сильные раздражения вызывают равные по силе реакции. Следующая фаза – парадоксальная. Здесь слабые раздражители вызывают сильную реакцию, а сильные – слабую. Вслед за парадоксальной идет ультрапарадоксальная фаза, при которой отрицательные условные раздражители вызывают поло-

жительную реакцию корковых клеток, а положительные условные раздражители – отрицательную реакцию организма.

Последняя – промежуточная – стадия сна называется наркотической фазой. В этой фазе при сохранении силовых отношений резко уменьшаются ответные реакции организма и на сильный, и на слабый раздражитель.

При полном торможении клеток, что соответствует глубокому сну, реакции на все раздражители отсутствуют.

Таким образом, фазовые состояния характеризуются соотношением в коре головного мозга процессов возбуждения и торможения.

Фазовые состояния коры мозга позволяют объяснить явления внушения и внушаемости.

По И. П. Павлову, для реализации внушения необходимы следующие условия: концентрация раздражения при одновременном индукционном торможении и наличие в коре парадоксальной фазы торможения. Слово как раздражитель, попадая на такую кору, концентрирует возбуждение в определенном пункте, и это сопровождается отрицательной индукцией, которая распространяется на всю кору. В таких условиях слово – приказ, как пишет И. П. Павлов, – «является совершенно изолированным от всех явлений и делается абсолютным, неодолимым, роковым образом действующим раздражителем, даже и потом при возвращении субъекта в бодрствующее состояние» (192, стр. 337).

Объясняя процесс внушения, И. П. Павлов раскрыл и физиологическое состояние внушаемости. Внушаемость на физиологическом уровне должна пониматься как переход в тормозное состояние клеток головного мозга, в силу чего появляется «разорванность» нормальной работы всей коры. Для внушаемости характерны снижение тонуса коры больших полушарий и расчлененность корковой деятельности.

Внушаемость характеризуется безотчетным подчинением человека требованиям других людей. Человек изменяет свое поведение, не опираясь на логику или сознательные мотивы, а по требованию, которое исходит от другого лица или группы лиц. Выполняя требование, человек не отдает себе отчета в том, что он слепо подчиняется, он считает свои действия результатом самостоятельно принятых решений.

Внушаемость человека является предпосылкой для внушения как в гипнотическом сне, так и в бодрствующем состоянии.

Существенное значение для внушения имеет парадоксальная фаза. Называя ее «фазой внушения», И. П. Павлов считал, что она имеет место и в повседневной жизни.

Отметив значение парадоксальной фазы для реализации внушения, И. П. Павлов пишет: «Можно представить себе, что она же дает себя знать и в тех нормальных людях, которые больше поддаются влиянию слов, чем фактам окружающей действительности» (196, стр. 358).

Наиболее полно парадоксальная фаза выражена в состоянии гипноза. В отличие от обычного сна гипноз представляет собой внушенный сон.

Обыкновенный сон, по мнению И. П. Павлова, есть «задержание» торможения всей деятельности высшего отдела мозга, в то время как гипноз – частичное задержание деятельности этого отдела.

Однообразные раздражители обуславливают быстрое торможение клеток головного мозга. Слово является одним из таких раздражителей, используемых для гипноза и внушения. Монотонные слова, описание осязаемых признаков засыпания вводят человека в состояние транса. Сквозь сон он все время слышит голос гипнотизера и подчиняется его требованиям.

Гипнотический сон – это неполное торможение клеток коры головного мозга. В некоторых участках сохраняются «сторожевые пункты» – бодрствующие незаторможенные участки. Через них с помощью слухового анализатора и осуществляется контакт гипнотизера с загипнотизированным. Устанавливаемый в гипнозе раппорт дает возможность вызывать возбуждение определенных групп клеток коры головного мозга, ведающих соответствующими функциями.

Раппорт действует на бодрствующий, но изолированный от всей коры участок головного мозга. Вся остальная кора находится в тормозном состоянии и не может оказать влияния на активный участок, поэтому словесное возбуждение беспрепятственно проникает в руководящие физиологические центры.

Учение И. П. Павлова вскрыло главные физиологические механизмы внушения и внушаемости. Вместе с тем, объяснение физиологической природы суггестивности показало чрезвычайную сложность этого явления. Вооруженные теорией И. П. Павлова, советские ученые продолжили физиологическое и психологическое исследование внушения.

В последние годы вопросы природы суггестивности ученые связывают с более общей и широкой проблемой неосознаваемых форм психики, а внушение рассматривают как механизм действия установки. Выяснению этих важных теоретических и практических вопросов будут посвящены следующие параграфы данной главы.

§ 2. Теория неосознаваемых форм психики и высшей нервной деятельности

В современной литературе нет единого мнения о том, к какому «этажу» психики следует отнести внушение: к сознательному или неосознаваемому. Для одних внушение представляет собой неосознаваемое (И. Т. Бжалава), другие, отождествляя внушение с убеждением, тем самым признают внушение сознательным компонентом психики, и, наконец, третьи вообще обходят молчанием сложнейший вопрос о соотношении сознательного и бессознательного в акте внушения.

Если обратиться к признакам внушения, даваемым в различных определениях, то нетрудно заметить, что все они указывают на одну особенность рассматриваемого феномена – не вполне осознанное или даже бессознательное восприятие воздействия. «Влияние воспринимается неосознанно», «Воздействие проникает без критики», «Влияние воспринимается без отчета – почти слепо», «Воздействие проникает в психику незаметно» и т. д. Эти характеристики свидетельствуют о воздействии внушения на неосознаваемые формы психики. В то же время мы уже знаем, что вербальное внушение воздействует на вторую сигнальную систему, ту самую систему, в основе которой лежит логика, семантическое значение слова. Это дает основание считать, что нельзя категорически отнести внушение и к неосознаваемой сфере психики.

Итак, некоторые признаки характеризуют внушение как явление, относящееся к неосознаваемому, другие свидетельствуют об элементах сознательного в процессе восприятия внушаемого воздействия и реализации внушенных состояний. Следует отметить, что «зачисление» внушения в ранг сознательного или неосознаваемого само по себе еще не способствует раскрытию сущности феномена суггестии.

Для понимания той роли, которую играет внушение в психическом состоянии человека, необходимо остановиться на вза-

имоотношении сознательного и неосознаваемого в психической жизни человека.

Ядро человеческой личности составляют осознанные побуждения.

Человек становится личностью только тогда, когда он сознательно определяет свое отношение к действительности. Но в процессе жизнедеятельности человек осознает далеко не все психические процессы и далеко не все его действия протекают под контролем сознания. Значительная часть наших поступков совершается автоматически, импульсивно, многие психические состояния, мотивы поведения не контролируются сознанием. Эти виды деятельности и психические состояния относятся к категории неосознаваемого («бессознательного»).

Сам термин «бессознательное» может быть истолкован различно. «Бессознательное» стало краеугольным камнем фрейдизма, поэтому в советской психологической науке предпочитают пользоваться иными терминами («стихийное», «неосознаваемые формы психики» и др.). Например, Н. Д. Левитов, характеризуя психические состояния активности человека, говорит об активных сознательных и стихийных состояниях. По существу стихийные состояния и обуславливают бессознательные действия.

«Стихийные активные состояния, – пишет Н. Д. Левитов, – в отличие от сознательных, не представляются сознательно поставленной целью (самим действующим человеком или другим лицом, например педагогом, командиром); в них отсутствуют моменты преднамеренного планирования и контроля, и тем самым понижается чувство ответственности за эти действия... В этих действиях импульс влияет внушающим образом, блокируя какое-либо рассуждение» (138, стр. 156).

«Стихийное», в интерпретации Н. Д. Левитова, как мы видим, соответствует неосознаваемому или бессознательному. Если оставить в стороне эти терминологические различия, то возникает главная, основная проблема – что такое неосознаваемое и как оно относится к сознательному?

Еще в психологии XIX века делались попытки раскрыть сущность бессознательного.

Фрейдисты, извращая факты, пытаются приписать себе приоритет в исследовании неосознаваемых форм психики. Но научное изучение бессознательного началось задолго до появления работ Фрейда.

Русские ученые, создавая материалистическую теорию высшей нервной деятельности, видели и признавали роль бессознательного в психической жизни человека. И. М. Сеченов специально изучал вопрос о «темных ощущениях». В. М. Бехтерев исследовал реализацию поведения человека после инструкции, данной ему в состоянии гипноза. И. П. Павлов призывал психологов изучать не только осознаваемые переживания. Он писал: «Мы отлично знаем, до какой степени душевная, психическая жизнь пестро складывается из сознательного и бессознательного» (195, стр. 105).

Следует отметить, что усилиями Фрейда и его последователей научное изучение бессознательной сферы психики было в значительной мере скомпрометировано. Материалистической школе И. М. Сеченова, И. П. Павлова всегда была чужда теория Фрейда о бессознательном. Но так как эта концепция и по сей день популярна в западном мире, необходимо сказать несколько слов о ее создателе и сущности его взглядов.

Первые шаги практической деятельности З. Фрейда приходится на последнюю четверть XIX века. Вначале он ведет исследования в области физиологии, а затем в клиниках Шарко и Бернгейма изучает внушение и гипноз как методы лечения истерии. Используя свои наблюдения над больными, Фрейд разрабатывает особый метод лечения – психоанализ.

Психоанализ, представляющий собой только медицинскую теорию, созданную для лечения невротиков и душевнобольных, был распространен Фрейдом и его последователями на всю общественную и индивидуальную жизнь людей. Из медицинского средства психоанализ превратился в биологизаторскую систему, механистически трактующую суть человеческой психики.

Согласно концепции Фрейда, источником жизнедеятельности человеческой личности и общества являются бессознательные влечения, носящие иррациональный, непознаваемый характер. Влечения эти представляют собой наследственно закрепленные, неизменяемые инстинкты.

Все человеческое поведение обусловлено влечениями. В основе влечений лежат сексуальные потребности и переживания. Именно эти инстинкты, по Фрейду, заполняют область бессознательного и представляют собой единственный источник человеческого поведения. Все другие побуждения человека, в том числе его нравственные чувства и стремления, являются лишь модификацией сексуальных влечений.

Неосознанное играет ведущую роль в поведении человека. Сознанию в поведении человека Фрейд отводит только сопутствующую роль. Субъективная фрейдистская психология подразделяет человеческую психику на «сознательное» и «бессознательное», представляющие собой самостоятельные сущности с присущими им функциями «вытеснения», «сгущения», «смещения». Под бессознательной психикой Фрейд подразумевает психику, существующую независимо от сознания. Бессознательное, по Фрейду, это такой психический процесс, который мы должны допустить, поскольку о нем умоаключаем на основе следствия, но относительно которого ничего не знаем.

Никаких точных научных критериев определения сути бессознательного Фрейд не дает, он считает единственным признаком этих явлений то, что они не осознаются. Конкретно их характеризует только тенденция находить свое выражение в поведении человека. Для физиологии и психологии такая аттестация является пустопорожней.

Учение Фрейда получило в западном мире широкое распространение. Оно перестало быть только теорией психиатрии и психологии, оно взято на вооружение метафизической философией и буржуазной политикой.

Наши крупные отечественные ученые всегда видели научную несостоятельность психоаналитической теории Фрейда. Как уже отмечалось, И. П. Павлов резко отрицательно относился к учению Фрейда.

В советское время психоанализ был подвергнут критике, которая показала принципиальные недостатки теории Фрейда. Критика психоанализа на определенное время оттолкнула советских психологов от изучения бессознательного компонента психики.

В психологических исследованиях создалась картина, в которой незакономерно интеллектуализировалась вся психическая жизнь человека.

В последние годы проблема соотношения сознательного и бессознательного, а в этой связи и научный анализ теории Фрейда вновь становится предметом внимания советских ученых.

Большое значение для исследования неосознанного и сознательного в психике человека имел симпозиум по проблеме сознания, проведенный в Москве в 1966 г.

В исследованиях советских ученых (Ф. В. Бассин, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Поршнев, Е. В. Шорохова) дана объективная оценка фрейдизма и многочисленных представителей неофрейдизма.

Публикации последних лет свидетельствуют о том, что проблема неосознаваемого изучается советскими учеными в нескольких аспектах. Анализируются физиологические процессы и психологические реакции, которыми организм отвечает на сигналы, без учета участия сознания во всем реагировании или отдельных его фазах.

Исследуется также бессознательное в плане тех отношений, которые складываются в разных условиях между неосознаваемыми формами высшей нервной деятельности и сознанием.

В качестве особой проблемы выступает вопрос о механизмах и пределах влияния, оказываемого неосознаваемым на психологические и физиологические процессы и поведение в целом.

Мы остановимся кратко на взаимоотношении сознательного и неосознаваемого в двух последних аспектах.

Объяснить происхождение и роль сознания в психической жизни человека можно только с диалектико-материалистических позиций.

Марксизм-ленинизм исходит из обусловленности сознания деятельностью человека. Сознание зависит от предметного мира, порождаемого человеческой практикой и историей человека как общественного существа. Советской психологией сознание характеризуется как «осознание субъектом объективной реальности».

Осознание человеком внешней реальности никогда не имеет характера зеркального отражения. Уже в самом факте осознания объектов и их связи с деятельностью выражается определенное отношение познающего субъекта. К. Маркс, говоря: «Мое сознание – это отношение к моей среде», – подчеркивал тем самым слияние сознания с отношениями, мотивами, потребностями деятельности человека.

Так как отношение к миру раскрывается в деятельности, сознание выполняет функцию регулятора деятельности человека.

Отношения, мотивы, установки, потребности, сливаясь с сознанием, в свою очередь детерминируются различными факторами, в числе которых немаловажную роль играют неосознаваемые воздействия.

Следует отметить, что Павловское учение о высшей нервной деятельности никогда не отрицало существования неосознаваемых форм психической активности.

Продолжая лучшие традиции материалистической науки в психике, советские ученые Г. В. Гершуни, А. Н. Леонтьев, Д. Н. Узнадзе и другие провели многоплановое исследование проблемы неосознаваемых форм психики и высшей нервной деятельности.

Разумеется, в исследованиях советских ученых понимание неосознаваемых форм психики и высшей нервной деятельности ни в идейном, ни в методическом отношении не имеет ничего общего с фрейдистской концепцией бессознательного.

Наиболее полно и глубоко сущность неосознаваемых форм психики и высшей нервной деятельности раскрывается в трудах Ф. В. Бассина. Его содержательная и интересная монография «Проблема бессознательного», опубликованная в 1968 году (41), представляет собой результат обобщения теоретических и экспериментальных исследований. В книгу включен также материал дискуссий с зарубежными учеными по актуальным вопросам взаимосвязи сознательных и неосознаваемых форм психики.

Признавая, что неосознаваемые формы высшей нервной деятельности – это реально существующие мозговые процессы, Ф. В. Бассин формулирует следующие вопросы: как часто они проявляются и каково их отношение к деятельности сознания? Выступают ли они, как это утверждает фрейдизм, лишь в качестве антагонистов сознания или же возможен не только антагонизм, но и синергизм? И наконец, подчиняются ли неосознанные формы психической активности сознанию или, как утверждают фрейдисты, бессознательное в скрытой форме всегда властвует над сознанием?

Ответы на эти вопросы требуют прежде всего признания обычности проявления неосознаваемых форм психики и высшей нервной деятельности; они не являются редкими эпизодами в работе мозга.

Экспериментами советских ученых установлено наличие во всех видах сознательной деятельности человека неосознаваемых компонентов. С ними мы встречаемся и в побуждениях к действиям, и в способах их выполнения.

Чтобы убедиться в этом, достаточно напомнить, что автоматизированные навыки, занимающие значительное место в нашей деятельности, не находятся под контролем сознания. Далеко не все наши действия на всех этапах одинаково ясно осознаны. Но если это так, то не становимся ли мы тем самым на позицию Фрейда, который считал доминирующим в психике бессознательное?

Фрейд и его последователи отношения сознательного и неосознанного рассматривали как антагонистические. Фрейдистское «бессознательное» выступает в роли фактора, скрыто опосредующего существующую связь между начальными сознательными переживаниями и последующими выражениями этих переживаний, проявляемых якобы лишь в символической форме.

Бессознательное для Фрейда – все то, что неприемлемо по своему содержанию для сознания. Это прочно связывает одни стороны содержания психики с бессознательным, а другие – с сознательным. Образуются две не сообщающиеся между собой сферы психики.

На иных, диаметрально противоположных позициях стоит разрабатываемая советскими учеными теория неосознаваемых форм психики и высшей нервной деятельности.

Согласно этой теории, не существует пропасти между сознательными и неосознаваемыми формами психики. «То, что в какой-то момент времени выступает в форме ясно осознаваемого психического феномена, – пишет Ф. В. Бассин, – может затем, утратив качество осознания, проявиться в форме неосознаваемого процесса, в форме неосознаваемой установки, чтобы затем вновь выступить в своем первом психологическом обличье, и т. д.» (28, стр. 473).

Объективные исследования неосознаваемых форм психики и высшей нервной деятельности свидетельствуют о том, что между сознанием и бессознательным существует взаимодействие, характеризующееся как антагонизмом, так и синергией. Причем преобладающим типом функциональных взаимоотношений является синергия.

Антагонизм между неосознаваемым и сознательным в ситуациях большой остроты может привести к психологическому конфликту и вызвать психогенный невроз. Синергичные отношения усиливают неосознаваемое и сознательное и обуславливают глубину направленности личности.

Для организации педагогического процесса эти положения психологии имеют огромное значение. Поэтому особого внимания заслуживают работы последних лет, в которых авторы останавливаются на специфике взаимоотношений сознаваемого и неосознаваемого.

В свете сказанного значительный интерес представляет исследование В. С. Мерлина «Проблемы экспериментальной пси-

хологии личности». Касаясь рассматриваемого нами вопроса, он пишет: «...Синергическое отношение сознаваемого и неосознаваемого – необходимое условие развития личности и успешности ее деятельности. Существует всеобщая психологическая закономерность, что цель деятельности яснее и отчетливее осознается и успешнее достигается по мере того, как действия, необходимые для ее осуществления, автоматизируются и перестают осознаваться... Поэтому новые, более обобщенные и потому более существенные для прогрессивного развития свойства личности яснее и отчетливее всего осуществляются по мере того, как более частные и производные свойства обрастают автоматизмами и перестают осознаваться» (161, стр. 183).

Иллюстрируя это положение, В. С. Мерлин отмечает, что коммунистическое отношение к труду, коллективизм, человеколюбие наиболее ясно осознаются и успешнее проявляются тогда, когда добросовестность в труде, дисциплинированность, соблюдение правил вежливости стали достаточно автоматизированными.

Все сказанное свидетельствует, что специфика взаимоотношений сознаваемого и неосознаваемого в каждой ситуации зависит от уровня осознанности сигнального действия раздражителя.

Эксперименты, в которых прослеживалась психологическая структура реакций на различные стимулы, показали, что осознание этих реакций имеет различный уровень, а иногда полностью отсутствует. Уровень осознанности обуславливает соответствующую форму «отщепления» психической активности от сознания.

«Различного рода сложные раздражители, – пишет Ф. В. Бассин, – могут действовать на человека в качестве сигналов, вызывающих сложные ответные реакции, без того, чтобы ясно сознавались: а) воздействующий стимул, б) мотив, побуждающий к выполнению реакции, и даже в) реализация самой реакции. И это своеобразное «отщепление» сигнального действия раздражителя от отражения провоцируемых им сдвигов в сознании наблюдается не только в клинической патологии, но и в физиологической норме» (28, стр. 453).

В отличие от фрейдистской трактовки проблемы бессознательного, А. В. Снежневский предлагает мозговую активность, развертывающуюся в условиях «отщепления», называть неосознаваемой формой высшей нервной деятельности. Поддерживая это предложение, Ф. В. Бассин отмечает, что под выражением «неосоз-

наваемая высшая нервная деятельность» следует подразумевать процессы высшей нервной деятельности, не сопровождающиеся осознанием действительности. Причем выражение «неосознаваемые формы высшей нервной деятельности» означает такие высшие формы приспособительной активности мозга, которые характеризуются отсутствием не только их осознания, но и их отражения в системе переживаний субъекта» (27, стр. 167).

Такое понимание выражения «неосознаваемые формы высшей нервной деятельности» дает возможность отграничить его от понятия «неосознаваемые формы психики». Разумеется, неосознаваемые формы психики также являются результатом мозговой деятельности, но здесь переживания сохраняются, а сама деятельность не осознается.

А. Н. Леонтьев во многих своих работах показал, что «отщепление» сигнального действия раздражителя от отражения его в сознании происходит довольно часто в нашей повседневной жизни. Рассматривая это как функцию психологической структуры действия, он называл данное явление функцией «сдвига мотива на цель». «Отщепление» психической активности от сознания может быть выражено с различной глубиной и проявляется в различных сферах деятельности. «Отщепление» появляется у истоков творческого вдохновения человека, при зарождении сложных эмоций, в условиях возникновения аффективных состояний, при так называемых импульсивных поступках.

Различная степень осознанности этих чувств заключается в том, что они не переживаются, а в том, что они не воспринимаются самим человеком как субъективное состояние.

Переход неосознанных переживаний в ранг осознанного представляет собой сложнейший процесс, реализуемый при наличии определенных предпосылок. Можно полагать, что осознание включается или выключается в зависимости от того уровня отношений, которые складываются между человеком и воздействующей на него средой.

Итак, сознательные и неосознаваемые формы психической жизни человека характеризуются сложными взаимоотношениями и взаимовлияниями. Адекватно этому действует и механизм внушения.

Как сам процесс внушения, так и внушенное состояние могут характеризоваться разной степенью осознанности.

Н. Д. Левитов пишет: «Но когда идет речь не о гипнотическом внушении, а о внушении, вызываемом в обычной жизненной

обстановке, то можно найти варианты в отношении сознательности или, наоборот, стихийности выполнения действий» (138, стр. 156).

Самые обычные жизненные наблюдения говорят о том, что человек в бодрствующем состоянии не подчиняется слепо внушению. Человек с хорошо развитым интеллектом довольно легко отказывается от внушенного состояния, если это противоречит его взглядам и убеждениям.

Даже при реализации постгипнотической внушенной установки человек выполняет внушенное действие не безотчетно.

Исследователями Жане, Д. Н. Узнадзе и другими приводятся описания поведения человека, которому в состоянии гипноза внушили выполнить определенное действие, не имеющее для испытуемого никакого смысла. Например, внушалось зайти в кабинет к экспериментатору и взять у него со стола статуэтку. Испытуемый очень нерешительно действовал. Он бросал взгляды на статуэтку, но не брал ее в руки. На вопрос экспериментатора: «Вам что-то хочется взять?» – испытуемый ответил: «Да, статуэтку, но я не вижу в этом смысла».

Этот и подобные факты свидетельствуют о том, что внушение влияет на мотивационную сферу, но реализация действий свершается далеко не в условиях полной безотчетности и бесконтрольности.

В приведенном примере испытуемый не выполнил внушения, так как в бодрствующем состоянии, сознательно оценив внутреннее стремление взять статуэтку, не увидел в этом действии актуального смысла.

Все это, вполне согласуясь с тем, что мы говорим о связи неосознаваемого и сознательного в психике человека, показывает, что реализация содержания внушения зависит от внутреннего состояния испытуемого и внешних факторов.

Подведем итог сказанному.

Характеристика внушения как воздействия, воспринимаемого безотчетно или в условиях снижения критики, выдвигает вопрос о том, к какой сфере психики принадлежит внушение: сознательной или неосознаваемой.

Отмеченные психические признаки суггестивности дают основания рассматривать внушаемые состояния как явления неосознаваемой сферы человека.

Но, отводя внушению место в сфере неосознаваемого, мы еще

тем самым ничего не говорим об отношении этого феномена к осознаваемым явлениям психики. Суть проблемы заключается в том, чтобы вскрыть взаимоотношения сознательных и неосознаваемых компонентов психики.

Современная теория неосознаваемых форм психической активности убедительно показывает, что советской науке чуждо фрейдистское понимание бессознательного. Однако наша отечественная физиология и психология не игнорируют неосознаваемые элементы психических состояний. Теория неосознаваемых форм психической активности свидетельствует, что между бессознательным и сознательным нет пропасти. Неосознаваемые состояния легко и свободно переходят в осознаваемые, и, наоборот, в сознательных актах поведения немало элементов автоматических действий, которые мы выполняем механически, без контроля сознания.

Рассматривая внушенные состояния как неосознаваемые формы психики, необходимо видеть, что внушенное содержание не реализуется неизбежно, роковым образом. Содержание внушения имеет определенные рамки, а исполнение внушаемого состояния нередко проходит как борьба сознательных и неосознаваемых мотивов.

В процессе реализации внушенных состояний компоненты сознательного и неосознаваемого находятся в тесной взаимосвязи. Механизм этого явления раскрывает теория установки Д. Н. Узнадзе, сущность которой освещается в следующем параграфе.

§ 3. Концепция установки

Раскрыв сложную диалектику взаимосвязи сознательных и неосознаваемых форм психической активности, мы должны рассмотреть и механизм, регулирующий поведение человека в тех случаях, когда воздействие воспринято путем внушения.

Регулирующая система обязана из всей суммы поступающих воздействий избрать наиболее значимое в данный момент и в соответствии с характером предпочтительного сигнала избрать одну из возможных ответных реакций организма.

Биологизаторская концепция бихевиоризма утверждает, что поведение человека совершается по принципу «стимул-реакция».

Любой акт деятельности есть простая реакция организма на внешний стимул. При этом полностью игнорируются как со-

стояние организма, так и конкретные условия внешней среды. Сторонники так называемой теории «непосредственности» исключают существенный компонент акта поведения – выборочность действия в ответ на полученную информацию.

Хорошо известно, что организм не однозначно отвечает на одинаковые воздействия внешней среды. В окончательном оформлении ответной реакции принимает участие «переменное состояние целого организма». Это состояние всего организма, личности принято называть установкой. Установка как бы определяет значимость поступающей информации и обуславливает решение, осуществляющееся в поведении.

Термин «установка» был введен в психологическую литературу в начале XX века как исследователями в области социальной психологии, так и представителями экспериментальной психологии. Разные авторы в содержание понятия «установка» вкладывали далеко не однозначный смысл.

Глубокое экспериментальное и теоретическое обоснование психического феномена установки дал грузинский ученый Д. Н. Узнадзе. Состояние установки изучалось и изучается в настоящее время предложенным им методом фиксированной установки.

Суть констатируемого в эксперименте явления заключается в следующем.

Испытуемый с закрытыми глазами ощупывает два равных по весу, но различных по объему шара. Каждый раз после ощупывания и сравнения испытуемый совершенно правильно указывает, в какой руке находится большой шар. После пятнадцатого сравнения следует критический опыт, который констатирует наличие установки. Испытуемым предлагают два равных и по весу и по объему шара. В проверочном опыте испытуемые не замечали равенства. Они по-прежнему говорили, что один шар больше другого. Причем, не замечая равенства шаров, испытуемые чаще всего указывают, что меньший шар у них был в той руке, которая в предварительных опытах ощущала больший шар. Д. Н. Узнадзе называет это феноменом контрастности иллюзии. В противном случае, когда испытуемые указывают, что большой шар находится в руке, которая в предварительных опытах ощущала больший шар, говорят об ассимилятивном феномене.

Соответствующие иллюзии возникают не только при ощущениях объема. Установка может создать иллюзию силы давления,

слуха, освещения, качества, веса. Считать, что в основе этих иллюзий лежит так называемое «обманутое ожидание», непропорционально, так как ожиданием не объясняется, почему в одних случаях возникает впечатление контрастности, а в других – ассимиляции.

Приведенный пример с шарами характеризует экспериментальную модель установки. Но установка – не только искусственно созданное качество, это – обычное состояние психики, постоянно наблюдаемое в повседневной жизни.

«Особенностью этого состояния, – пишет Д. Н. Узнадзе, – является то обстоятельство, что оно предваряет появление определенных фактов сознания или предшествует им. Мы могли бы сказать, что это состояние, не будучи сознательным, все же представляет своеобразную тенденцию к определенным содержаниям сознания. Правильнее всего было бы назвать это состояние установкой субъекта» (272, стр. 12).

Д. Н. Узнадзе и его многочисленные ученики рассматривают установку как специфический временный регулятор поведения, создаваемый в ситуациях, связанных с необходимостью активной деятельности. Установка – это не только предрасположение организма к определенной деятельности, но и способность регулировать динамику каждого поведенческого акта.

А. С. Прангишвили дает следующее определение понятию установки:

«Установку следует трактовать как модус целостного субъекта (личности) в каждый конкретный момент его деятельности – модус, который представляет собой высший уровень организации «человеческих сущностных сил», как бы фокусирует все те внутренние динамические отношения, которые опосредуют в индивиде психологический эффект стимульных воздействий на него и на базе которого возникает деятельность с определенной направленностью, как уравнивание отношений между индивидом и средой» (211, стр. 78).

В этом определении установка выступает как существенный момент приспособительно-целенаправленного поведения человека. Ее сущность в том, что она представляет собой предрасположение, определенную предуготовленность организма при поведенческих актах. Установка – инструмент субъекта в целом, в каждый конкретный момент его деятельности. И. Т. Бжалава рассматривает установку как эвристическую программу, облегча-

ющую пути удовлетворения актуальной потребности. В установке содержится план будущего поведения, который включает в себя и предшествующий опыт, и состояния индивида в данный момент взаимодействия его с внешней средой.

Характеризуя возникновение сознательных психических процессов, Д. Н. Узнадзе указывал, что им предшествует состояние, которое нельзя назвать только физиологическим. Установка – это и психическое состояние. Возникновение установки зависит от потребности, актуально действующей в организме, и от объективной ситуации удовлетворения этой потребности.

Из данного положения следует, что непосредственно побуждающей силой поведения выступает не внешний раздражитель, а внутренняя потребность организма. Внешнее воздействие вызывает определенную реакцию, только актуализировав потребность. В свою очередь потребность дает импульс к деятельности, способствующей ее удовлетворению. Чрезвычайно важным в этих сложных взаимоотношениях является то, что действие не следует непосредственно за возникновением потребности.

Потребность и ситуация, в которой может удовлетвориться потребность, создают установку. Следовательно, два фактора обуславливают возникновение установки: субъективный (потребность человека) и объективный (внешняя среда). При таком понимании взаимосвязи организма и среды видно, что не раздражитель, а установка создает основу для ответа индивида на воздействие внешней среды.

В этом свете теорию мотивированного поведения можно рассматривать как теорию установки. Вспомним, что мотивом в психологии принято называть внутренние побудительные силы к деятельности. Но ведь состояние организма, именуемое установкой, и исходит из того, что личность всегда выступает как совокупность внутренних условий, через которые преломляются внешние воздействия.

Исследования Д. Н. Узнадзе и его учеников показали, что помимо сознания имеется такая сфера психического, которая в каждый момент деятельности организма собирает как в фокусе все внутренние отношения, вызываемые внешним воздействием. Установка регулирует сознательные и неосознаваемые состояния психики, через нее регулируется деятельность человека в зависимости от его внутренней потребности (осознанной и неосознанной) и конкретной ситуации.

Установка, по Узнадзе, является открытой системой. Она представляет собой «психологическое содержание взаимосвязи, существующей между объективной действительностью (ситуацией) и потребностями (мотивами), на основе чего возникает деятельность определенной направленности» (211, стр. 96).

Особую роль установки как регулятора неосознаваемых и сознательных состояний психики высоко оценил Ф. В. Бассин.

В результате анализа главных функций неосознаваемых форм психики, обеспечивающих активное участие бессознательного в приспособительной деятельности организма, он приходит к следующему выводу:

«Для теории же «бессознательного» представление об «установке» приобретает совершенно особое значение: если мы признаем, что неосознаваемые психические явления тесно связаны с функцией переработки информации, то тем самым мы вынуждены допустить, что эти явления не менее интимно связаны с функцией формирования и использования «установок», так как без опосредующей роли последних превращения информации в фактор регулирования произойти не может» (28, стр. 368).

Даже тогда, когда установка выступает как неосознаваемое состояние, она не изолируется от сознания. Актуализированная установка создает план сознательной активности организма. В зависимости от того, какие отношения складываются у организма со средой, сознание то включается, то выключается. Установка регулирует сознательные и неосознаваемые отношения психического состояния.

Подчеркивая эту особенность установки, А. С. Прангишвили пишет: «Установка относится к сфере психического, ибо она, как “промежуточная переменная”, выражая собой психологическое содержание взаимодействия потребности и ситуации – этих двух детерминантов деятельности, – отражает «смысл ситуации» и определяет направленность деятельности и процессов сознания» (212, стр. 95).

Основные положения теории установки, раскрывая связь неосознаваемых форм психики и сознания, наиболее полно характеризуют механизм внушения.

Внушение, как известно, с одной стороны, создает определенное психическое состояние, направляет мысли человека, обуславливает его поведение, с другой стороны, сам человек, его сознание как бы безучастны к содержанию внушения.

Источник внушенных состояний и действий лежит в сфере неосознаваемого. Отсутствие понятия «установка» делает бессознательное мистическим и необъяснимым.

Теория установки, вскрывая определенные аспекты взаимоотношения неосознаваемого и сознательного, вместе с тем дает возможность рассматривать установку как механизм действия внушения. Д. Н. Узнадзе экспериментально показал, что фиксированная установка является основой постгипнотического внушения.

Испытуемым, находящимся в состоянии гипноза, 15 раз подряд давались для сравнения два разных по объему деревянных шара. Большой они ошупывали одной рукой, а маленький – другой. После выполнения этой серии опытов испытуемым внушалось забыть все, что они делали во время сна. Затем в бодрствующем состоянии тем же испытуемым предлагались для сравнения два равных шара. В 99% случаев экспериментатор констатировал наличие иллюзии, созданной фиксированной установкой. Равные шары испытуемый воспринимал разными по объему.

Естественно, возникает вопрос, не является ли установка механизмом только постгипнотического внушения. Оказывается, нет.

Экспериментальные исследования И. Т. Бжалавы (39) свидетельствуют о возможности фиксации установки в бодрствующем состоянии путем вербального внушения. В опытной работе И. Т. Бжалаву интересовало, как он сам указывает, «не то внушение, которое протекает в процессе гипнотического сна, а то внушение, которое возникает еще на фоне ясного сознания под воздействием слова» (39, стр. 43).

Задача состояла прежде всего в том, чтобы создать психологическую модель действия внушения. В опытах И. Т. Бжалавы такой моделью и явилась установка, фиксированная путем внушения. Методика создания установки и выявления ее особенностей заключалась в следующем.

Испытуемым сообщали, что в окошечке тахистоскопа появятся два круга. Если устремить внимание на левый круг, то можно заметить, что он больше правого. Следует стараться заметить эту разницу. При каждом появлении кругов нужно указать, какой из кругов больший по размеру. Вслед за инструкцией испытуемым показывались начерченные на карточке два равных круга, диаметром 20 мм. Расстояние между кругами составило 5–6 мм, и они оба показывались в центре окошечка тахистоскопа.

При предварительной проверке (без инструкции) отмечалось адекватное восприятие испытуемыми двух равных кругов. Совсем иные показания давали эти же лица после словесной инструкции. В результате вербального внушения испытуемые считали левый круг большим, а правый маленьким. Для фиксации внушенной установки опыт повторялся 15 раз, после чего проводились контрольные опыты. В контрольных опытах испытуемым показывались также два круга диаметром 18 мм. Для того чтобы они видели, что начинается новая серия опытов, открыто, на их глазах, заменялся демонстрационный материал, круги помещались не в центре окошечка тахистоскопа, а ниже.

Контрольные опыты констатировали фиксированную установку в 89,5% случаев. Остальные 10,5% И. Т. Бжалава объясняет угасанием фиксированной установки.

Следовательно, предъявляя одинаковые круги и воздействуя при этом словом (внушая), можно создать иллюзорное восприятие кругов. При этом создается фиксированная установка, которая продолжает действовать и в измененных условиях.

Установка, вызванная вербальным внушением, характеризуется рядом особенностей. Она слабее по сравнению с фиксированной установкой, создаваемой под воздействием реальных раздражителей. Рассматриваемая установка легко уступает место противоположной установке. Внушенная установка не проходит стадии угасания, она сразу прекращает свое действие.

Опыты И. Т. Бжалавы показали, что фиксация установки вербальным внушением дает у разных испытуемых неодинаковые результаты. Обнаружено три разных уровня возбудимости установки: легкая, средняя и низкая возбудимость. Это различие успеха создания установки путем вербального внушения послужило И. Т. Бжалаве основанием для использования психологической модели внушения и в качестве индикаторной методики определения степени внушаемости личности.

Экспериментальные исследования установки, выполненные на уровне лабораторных опытов, дают возможность понять в целом механизм психического состояния человека, находящегося под воздействием внушения.

Внушение создает фиксированную установку. В свою очередь для фиксированной установки характерен автоматизм поведенческих актов. Человек без должного контроля сознания выполняет внушенные действия.

Суть внушенной установки – в готовности субъекта к определенному поведению.

Неправомерно внушенную установку считать представлением, «переместившимся» в силу некоторых причин в сферу подсознательного. В свете всего сказанного внушенную установку следует рассматривать как особое состояние психики, выражаемое в целостной готовности субъекта реагировать на внушенное содержание.

«В основе фактов постгипнотического внушения, – пишет Д. Н. Узнадзе, – надо полагать не представление, перемещенное в сферу подсознательного, а то, что осталось благодаря внушению, но осталось в силе и после пробуждения, которому наиболее подходит название «установка» (271, стр.44).

Отношение установки к сознанию хорошо иллюстрирует следующий экспериментальный факт.

Испытуемому, находящемуся в гипнозе, внушили после пробуждения поставить в угол стул, на котором он сидел. Так как в конце сеанса ему внушили забыть все, что было во время гипнотического сна, он, просыпаясь, не помнит о полученном приказании, но выполняет его. Амнезия распространилась только на сознание. Она не затронула установку, которая является готовностью испытуемого реализовать внушение, а не содержанием его сознания.

Это положение очень важно для понимания механизма внушения. Установка – целостное состояние личности. Она характеризуется готовностью, направленностью человека к определенной активности. Являясь особенностью целостной личности, установка не сводима к функциональным понятиям процессов познания, чувств или воли.

Следовательно, если рассматривать суггестивность в свете концепции установки, то нельзя говорить о влиянии внушения на частные психические процессы.

Внушение, создавая установку индивида, формирует потребность, отношение личности в целом к совершению определенного действия.

§ 4. Модель механизма внушения

Внушение – сложный феномен человеческой психики. Как объект изучения, оно может рассматриваться в различных аспектах и на разных уровнях.

Комплексное рассмотрение суггестии позволяет высказать предположение о модели механизма поведения человека под влиянием внушения.

Как уже отмечалось, современные научные представления о поведении человека не ограничиваются примитивной моделью поведения: стимул – реакция. Между стимулом и реакцией находится важнейшее звено, которое участвует в оформлении поведения и накладывает на него отпечаток. Внешнее воздействие вызывает поведенческую реакцию, только актуализировав определенную потребность.

В свою очередь потребность дает импульс к деятельности, обеспечивая удовлетворение конкретной нужды. Как видим, непосредственной побуждающей силой поведения выступает не внешний раздражитель, а внутренняя потребность организма. Внешнее воздействие вызывает поведенческую реакцию только через актуализацию потребности, которая и дает импульс к деятельности, обеспечивая ее удовлетворение.

Особое состояние организма, предшествующее поведенческому акту, советские нейрофизиологи и психологи выражают в различных понятиях, раскрывающих природу этого явления.

П. К. Анохин называет это «акцептором действия» или «опережающим отражением». На экспериментальном материале П. К. Анохин показал, что в головном мозгу раньше появляется оценка действия, а затем уже следует само действие (13).

Аналогичное участие организма в прогнозировании действия Н. А. Бернштейн называет «двигательной задачей». Для реализации действия психика обязана, по мнению Н. А. Бернштейна, создать в какой-то форме образ того, чего еще нет, но что должно стать. Отмечая, что на житейском языке это называется «заглядыванием в будущее», Н. А. Бернштейн обозначает рассматриваемое явление «экстраполяцией будущего».

«Подобно тому, – пишет он, – как мозг формирует отражение реального внешнего мира – фактической ситуации настоящего момента и пережитых, запечатленных памятью ситуаций прошедшего времени, – он должен обладать в какой-то форме способностью «отражать» (то есть, по сути дела, конструировать) и не ставшую еще действительностью ситуацию непосредственно предстоящего, которую его биологические потребности побуждают его реализовать» (35, стр. 81).

Отображение предстоящего не требует субъективной сознательности. Программа будущего, «образ потребного будущего» может и не осознаваться. Н. А. Бернштейн иллюстрирует это доступным каждому для самонаблюдения опытом.

Человек про себя медленно декламирует хорошо известное ему стихотворение, мысленно прислушиваясь к себе. Не трудно заметить, что перед внутренним слухом проходят одновременно два текста: один тот, который произносится, декламируется, а второй – суфлирующий следующую строчку.

Мы произносим или шепчем, декламируя про себя: «Гляжу, поднимается медленно в гору...». И в это же самое время звучит строчка, которую предстоит произнести: «Лошадка, везущая хвороста воз...»

Используя для характеристики рассматриваемого явления терминологию кибернетики, Н. А. Бернштейн пишет: «На месте пассивно ожидающего информации «зрителя» мы мыслим себе теперь активные операторы, объединяющие в синтетические динамические формы захват информации, ее модельное переобразование и инициативу предпринимаемых действий» (35, стр.91).

На то, что поведенческому акту предшествует особое состояние организма, указывают и другие ученые. И. М. Фенгерберг называет это «вероятностным предвидением»; Д. Миллер, Ю. Галандер, К. Прибрам – «планом поведения».

Рассмотренная нами выше концепция установки Д. Н. Узнадзе также характеризует протекание внутренних процессов от момента возникновения потребности до ее реализации. Установка раскрывает механизм внушающего воздействия, поэтому опишем структуру поведенческого акта, опираясь на современную школу грузинских психологов.

Напомним, что установка есть внутренняя форма поведения, она возникает при наличии определенной потребности и под воздействием объективной среды. Прежде чем свершается определенный акт деятельности, организм весь в целом должен прийти в состояние готовности. Именно эта настройка всех физических и психических процессов составляет установку индивида. Любой поведенческий акт человека представляет собой реализацию установки.

Д. Н. Узнадзе показал, что при наличии потребности и ситуации, в которой потребность может быть удовлетворена, возникает специфическое состояние субъекта, характеризующееся «как склонность, как направленность, как готовность его к свершению акта, могущего удовлетворить потребность» (271, стр. 29).

Следовательно, между стимулом и реакцией организма всегда существует важнейший компонент поведенческого акта – состоя-

ние организма, его готовность, «акцептор действия», «экстраполяция будущего» и т. п. Этот компонент полностью вписывается в понятие установки. Поскольку установка не является фактом сознания, следует допустить реальное существование в деятельности мозга неосознанной формы вероятностного прогнозирования. «Оставаясь вне сферы сознания, установка решающим образом влияет на содержание и ход познания». Если между установкой организма и внешней ситуацией отсутствует соответствие, человек останавливается, не реализует установку, начинается сравнение прогнозируемой ситуации с реально существующей. Вспомним, как вел себя испытуемый, реализуя постгипнотическое внушение: взять статуэтку со стола.

Выполнение многих действий человека связано с борьбой мотивов, выработкой готовности для выполнения волевого акта.

В ходе этой внутренней работы происходит смена установок.

И. Т. Бжалава пишет: «Если воспроизвести в опыте борьбу двух установок, то энергичному акту решения будет предшествовать борьба двух установок. Максимальная концентрация воли в процессе этой борьбы завершается тем, что предварительно фиксированная установка совершенно подавляется и ее сменяет установка, соответствующая намерению испытуемого (40, стр. 242).

Все сказанное свидетельствует, что путем вербального воздействия мы создаем у человека установку на осуществление определенного действия. Но выработка и фиксация этой установки проходит не так просто и прямолинейно. Создание самой установки зависит от внутреннего состояния организма. В условиях гипнотического внушения или психического расслабления, при общей заторможенности клеток головного мозга, сужении сознания облегчается задача выработки установки. Но последующая реализация установки (внушающего состояния или поведенческого акта) будет зависеть от соответствия ситуативного прообраза, созданного установкой, и реальной ситуации.

Следовательно, раскрывая место установки в поведенческом акте, характеризуя установку как внутреннюю неосознаваемую форму психической активности, мы тем самым описываем модель механизма внушения.

В содержательной монографии И. Т. Бжалавы «Психология установки и кибернетика» (40) не только показано место, занимаемое состоянием организма в общей структуре поведения, но и дана характеристика установки в свете идей кибернетики.

В основе образования установки лежит двухсторонняя детерминация: потребность организма и среда. Среда не определяет поведение организма непосредственно, рефлекторно. Поставленная перед человеком задача, в процессе которой он должен совершить акт поведения, находит свое воплощение в установке еще до того, как человек начнет действовать.

«Закрепляясь и фиксируясь, – пишет И. Т. Бжалава, – установка предваряет поведение живого существа, является психологическим условием его осуществления и делает понятным поведение субъекта в определенных конкретных условиях» (40, стр. 236).

Один из важнейших компонентов установки – информация. Реализация установки человека проходит в соответствии с информацией. Информация – сообщение, воспринимаемое не только сознанием. Информация может представлять собой и такое общение, которое неосознанно воспринимается и отражается. Следовательно, информация дает возможность создать установку внутри субъекта даже тогда, когда она воспринимается без должного контроля сознания.

Но механизм установки не просто «впитывает» информацию. Установка проверяет информацию, обеспечивает ее выбор и усвоение.

П. А. Анохин показал, что организм подобен автоматическим системам: отвечает на воздействие предопределенным эффектом. Развивая эту мысль, И. Т. Бжалава рассматривает установку как модель поведения, в которую включен алгоритм управления. В живом организме программированное действие предопределено установкой. Чем определеннее сформирована установка, тем меньше становится неопределенность готовности организма к заданному действию.

Следовательно, внушение, создавая установку, может с большей или меньшей эффективностью предопределить поведение человека.

Изучение проблемы суггестивности в различных психолого-педагогических аспектах позволяет сконструировать модель поведенческого акта, выполняемого на основе внушения.

Внушение как метод воздействия опирается на определенные имеющиеся у человека потребности, отношения, стремления.

Обратимся к примеру. Мы хотим внушить испытуемому, находящемуся в бодрствующем состоянии, определенный поведенческий акт: выпить из стакана воду. Для этого начинаем

разговор о жажде, наливаем в свой стакан воду и с жадностью пьем, выражая всем своим видом удовольствие и сообщая, что вода вкусная и прохладная. Внушение в данном случае опирается на определенный уровень потребности организма испытуемого в утолении жажды.

Обозначим данную потребность через « P_1 », а само внушение буквой «В».

Опираясь на существующие у человека потребности, внушение или усиливает, или изменяет их и создает тем самым новые потребности. В нашем случае внушение усилило жажду. Возникла новая потребность, назовем ее « P_2 ». Новая потребность образует соответствующую внушению установку («У») на предстоящее действие («Д»).

У нашего испытуемого путем внушения была создана установка (состояние готовности организма) удовлетворить жажду. Поэтому естественно, что он берет стакан в руки и пьет. Это действие совершается им не как результат обдумывания, а на основе прошлого опыта. Выразим этот опыт через «О», а действие, совершенное в виде импульсивного поведения, обозначим через «ИП».

Символическое выражение различных компонентов поведенческого акта дает возможность в виде схемы изобразить процесс влияния внушения на определенное действие. Эта схема в соответствии с тем, что было сказано выше, приобретает следующее выражение:

$V \rightarrow P_1 \rightarrow P_2 \rightarrow U \rightarrow O \rightarrow ИП \rightarrow Д$

Можно предположить, что аналогичная схема отражает модель поведенческого акта, свершаемого под влиянием не только внушения, но и любого внешнего воздействия.

В чем же особенность влияния внушения?

Его специфика состоит в том, что эта сложная схема поведенческого акта протекает здесь неосознаваемо. Контроль сознания или совершенно отсутствует, или значительно ослаблен.

Внушая что-либо испытуемому, находящемуся в гипнозе, мы, разумеется, идем в обход сознания. Но соответствующий акт легко внушить человеку и в бодрствующем состоянии.

Следовательно, предлагаемая схема должна показывать и ту сферу психики, которая превалирует в процессе выполнения внушенного действия.

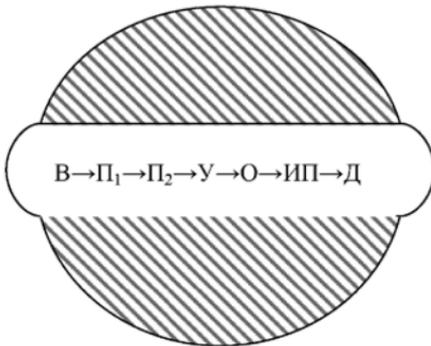
Если мы изобразим это психическое состояние в виде круга, то рассматриваемая модель примет следующий вид (см. стр. 143).

Более темный фон показывает, что воздействие проходит в условиях сужения сознания. Светлая дорожка символизирует сложную динамику взаимоотношения сознательного и неосознаваемого в условиях, в которых формируется и действует установка.

Причины для такого состояния психики и воспринимаемого ею внешнего воздействия различны.

Это может быть результатом заторможенности всей коры головного мозга, за исключением «сторожевых» пунктов, с чем мы и встречаемся в условиях проведения гипнотического внушения. Но это сплошь и рядом происходит в бодрствующем состоянии, когда сознание «занято» каким-либо одним предметом, а в это время «бесконтрольно» проникающие в психику воздействия формируют определенную установку организма.

Модель суггестивного влияния раскрывает общий механизм воздействия внушения и реализации внушенного состояния в поведенческом акте.



Сделанные выводы о промежуточном состоянии установки в поведенческом акте, ее закономерностях, об установке как целостном явлении всего организма и др., безусловно, достоверны для явлений нейрофизиологии и психологии. Но нас интересует не внушение, проводимое в состоянии гипноза, и не

внушение, исследуемое в специальных лабораторных условиях (иллюзии объема и др.), а широко встречающееся в повседневной жизни явление – внушение в педагогическом процессе. Естественно, возникает вопрос: «работает» ли предложенная модель механизма суггестивности в педагогическом процессе? Ответ на поставленный вопрос должны дать последующие главы этой книги.

Сделаем краткое резюме рассмотренных психофизиологических основ внушающего воздействия. Впервые в истории науки И. П. Павлов показал, что эффект внушения состоит в концентрации возбуждения в определенном очаге коры головного мозга. Так как это сильное возбуждение проходит в условиях заторможенности всей остальной коры, содержание внушенного воздействия при-

обретает неодолимую, «незаконную» силу. Охарактеризованное физиологическое явление находит свое выражение в психике в том, что сознание сужается и сосредоточивается на чем-то одном. В этих условиях оно перестает должным образом контролировать действия человека и его психическое состояние. Поступки и внутреннее состояние не находятся под контролем сознания. Однако это не означает полного отрыва неосознаваемого от сознательного в процессе внушающего воздействия и реализации внушенных установок. Советские ученые раскрыли диалектический характер взаимосвязи сознательных и неосознаваемых компонентов психики.

Теория Д. Н. Узнадзе дает возможность видеть, как внушение, создавая установку, через нее влияет на сознательную активность личности.

Естественнаучные основы механизма внушения показывают универсальность этого явления и открывают перспективы для управления суггестией в педагогических целях.

Глава III

МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

§ 1. Гипотеза и задачи исследования

Изложение роли феноменов внушаемости и внушения в педагогическом процессе не может ограничиться рассмотрением этих явлений в аспекте социальной психологии, физиологии и общей психологии. Характеристика внушения как фактора взаимовлияния людей в процессе общения и деятельности, а также раскрытие основ механизма внушающего воздействия, безусловно, помогает глубже понять природу различных видов психического воздействия на учащихся. Однако самое существенное для теории и практики педагогики состоит в раскрытии основ применения внушения в учебно-воспитательном процессе.

В своем исследовании мы исходили из гипотезы, что внушение, являясь универсальным средством общения, может эффективно использоваться в сочетании с другими воспитательными факторами как метод педагогического воздействия. Научная гипотеза также состояла в том, что к внушению мы подходили как к такому методу, который применим в определенных усло-

виях и требует экспериментальной проверки результативности различных его видов.

Гипотеза состояла и в том, что внушаемость рассматривалась как существенный компонент личности, который необходимо учитывать, осуществляя индивидуальный подход к школьникам.

Следовательно, основная задача данного исследования заключалась в раскрытии различных способов применения внушающего воздействия в учебно-воспитательной практике, которые в своей совокупности составляют метод педагогического воздействия.

В соответствии с этим нами исследовалось внушение как фактор управляемого влияния на личность.

Одна из особенностей исследуемой проблемы состоит в ее многоплановости: изучается внушаемость как свойство личности; рассматриваются физиологические и психологические механизмы внушения; раскрываются методические приемы внушающего воздействия; выявляются оптимально приемлемые для определенных педагогических ситуаций виды действия; намечается взаимосвязь внушения со всеми методами воспитания.

Многие аспекты проблемы (применение самовнушения в педагогических целях, основы релаксации и др.) совершенно не изучены, и это обусловило необходимость освещать тему на основе собственных экспериментальных материалов.

Гипотеза и специфика исследования проблемы внушения как метода педагогического воздействия определяют конкретные задачи, решаемые в данной работе.

1. Внушение в педагогическом процессе – явление неисследованное. Более того, существует неоправданное предубеждение к суггестивному воздействию. Считается, что его можно применять лишь в медицине. Следовательно, первая задача нашего исследования состоит **в обосновании целесообразности использования внушения в качестве метода педагогического воздействия.**

2. Современная педагогическая практика и весь опыт советской школы содержат значительный материал, характеризующий эффективность внушающего воздействия в учебно-воспитательном процессе. В связи с этим вторая задача данной работы состоит **в обобщении передового педагогического опыта использования внушения в качестве средства педагогического воздействия.**

3. Внушение, как и каждый метод воздействия, применяется в различных видах. Описание и раскрытие возможностей каждого конкретного вида воздействия – наиболее существенная часть

методики воспитательного процесса. Поэтому третья задача исследования заключается в *составлении общих характеристик всех видов внушения, применяемых в педагогике.*

Эксперименты и специальные наблюдения должны показать степень результативности исследуемого метода при решении различных воспитательных задач (дисциплинирование учащихся, изменение негативных установок, мотивов и отношений школьников, формирование положительных нравственных установок, создание благоприятных условий для усвоения учебного материала и др.)

4. Цель советского воспитания – формирование активной личности. Основные пути формирования такой личности – воздействие на школьника методом убеждения и его собственная практическая деятельность.

Однако во многих педагогических ситуациях внушение является оптимальным средством педагогического воздействия.

Следовательно, четвертая задача исследования состоит в том, чтобы *создать условия, в которых внушение является наиболее приемлемым средством педагогического воздействия.* Одновременно необходимо определить область и границы применения каждого вида педагогического внушения в зависимости от конкретной ситуации и степени внушаемости отдельных школьников. Особое внимание в этой связи следует обратить на исследование применения внушения в работе с «трудными детьми».

5. Успех применения определенного воспитательного средства зависит не только от его объективной ценности, но и от педагогической техники учителя, который может искусно привести в действие все достоинства используемого метода или не получить нужного эффекта.

Знание основ педагогической техники и практические навыки владения ею являются одним из требований профессиональной подготовки учителя. К сожалению, нередко это положение только декларируется и все возможности учителя в области педагогической техники ограничиваются ориентировкой на здравый смысл и собственную интуицию.

Однако когда речь идет о вербальном внушении, игнорирование техники абсолютно недопустимо.

В основе применения каждого вида педагогического внушения лежат определенные технические приемы (интонация, ритм, тембр голоса и т. п.).

Поэтому пятая задача исследования состоит *в поиске оптимальных средств, доступных для пополнения технического арсенала учителя и обеспечивающих эффект внушения.* Час-

точно эта задача сводится к определению возможности овладения выпускниками пединститута техникой релаксации.

6. Проблема применения внушения в качестве метода воспитания – это сложнейшая проблема образования внутренних установок личности под воздействием слова учителя. Поэтому одну из задач мы видим в том, чтобы **определить условия, стимулирующие реализацию внушенных установок в практической деятельности школьника.**

7. Среди различных приемов внушения менее всего в педагогике известна релаксация как специальный способ, обеспечивающий более высокую степень суггестивного влияния, используемого в учебных и воспитательных целях. Поэтому седьмая задача исследования заключается в **разработке основ релаксологии** (использование психического и физического расслабления школьников в учебно-воспитательной практике).

8. Внушаемость как одно из свойств личности в известной мере обуславливает характер развития личности. Следовательно, применяемые педагогом методы воздействия должны соотноситься со степенью внушаемости школьников. Восьмая задача исследования и состоит в **определении взаимосвязи степени внушаемости с характером развития познавательной и общественной активности школьников.**

Итак, здесь обобщенно сформулированы основные задачи исследования. В целях систематического изложения мы весь последующий материал даем не в такой последовательности, в которой намечены эти задачи. Они служат только ориентирами для организации исследовательской работы. Системность и последовательность знакомства с темой требуют иной логики – ей соответствует расположение глав и параграфов данной книги.

§ 2. Организация исследования

Изучая в течение 1949–1959 гг. причины формализма в знаниях учащихся, мы обнаружили разнородность факторов, обуславливающих механическое заучивание учебного материала.

Уже тогда было обращено внимание на такие причины формального усвоения знаний, как отсутствие критичности в процессе изучения учебного материала и непонимание отдельными школьниками смысла учения.

Первая из этих причин требует учета в процессе обучения степени внушаемости учащихся. Устранение второй причины

связано с преодолением так называемого «смыслового барьера». Решение этой второй задачи оказалось делом наиболее трудным. В отдельных случаях применение традиционных приемов пробуждения интереса к знаниям не давало желаемых результатов. Проведенные уже в тот период первые пробы воздействия на этих школьников путем внушения показали, что можно и в обход сознания действовать на мотивационную сферу, тем самым изменяя отношение к усвоению учебного материала.

Исследование проблемы предупреждения формализма в знаниях дало возможность установить разный уровень сознательности в усвоении учебного материала, что свидетельствовало о сложной связи неосознаваемого и сознательного в психике школьника, а также наталкивало на мысль о чрезвычайно сложной – положительной и отрицательной – роли внушения в педагогическом процессе.

Эти положения в тот период не являлись целью исследования, они возникли в связи с поисками средств предупреждения формализма в знаниях учащихся, однако именно работу по изучению причин вербализма в обучении следует отнести к началу нашего изучения роли и места внушения в педагогическом процессе.

Следующий этап, предвещающий непосредственную разработку основ суггестопедии, связан с исследованием проблемы развития общественной и познавательной активности школьников.

Начиная с 1962 года кафедра педагогики Пермского педагогического института совместно с одной из лабораторий АПН (руководитель В. С. Ханчин) проводила исследование общественно-трудовой и познавательной активности школьников.

В книгах «За единство обучения и воспитания», «Проблемы воспитания общественно-трудовой активности школьников», «Активность школьников в процессе воспитания и обучения» показано, как активность школьника, реализуясь во всей его жизненной практике, специфически проявляется в каждом конкретном виде деятельности. Признавая необходимость дифференцированного изучения общественно-политической, познавательной, трудовой и других видов активности, авторы показали, что с точки зрения задач воспитания первостепенное значение имеет такая активность, которая независимо от вида деятельности обеспечивает положительный нравственный эффект. Этот результат достигается при умелом сочетании внешних и внутренних стимулов, формирующих личность.

Ценность проведенных исследований заключалась в том, что авторы, уделяя значительное внимание моральной стороне стимулирования активности, изучали зависимость педагогических средств от индивидуальных особенностей школьников.

Именно при таком подходе выявилось, что, наряду с другими факторами, учитываемыми в процессе стимулирования познавательной и общественной активности, необходимо брать в расчет и степень внушаемости школьников.

В названной выше книге «Активность школьников в процессе воспитания и обучения» уже намечались специальные меры воздействия, основанные на феномене внушения.

Стремясь наиболее полно изучить передовой педагогический опыт, а также вовлечь учителей-практиков в исследовательскую работу, мы в 1965 году, по согласованию с Пермским облоно, обратились к учителям школ с методическим письмом «О проведении исследования на тему «Воспитание познавательной и общественной активности учащихся».

Излагая в этом «Письме» сущность проблемы, ее гипотезу, методику изучения, давая практические рекомендации решений проблемы, мы обратили внимание на то, что в определенных педагогических ситуациях целесообразно стимулировать познавательную и общественную активность школьников путем влияния на неосознаваемые формы психики.

Организуя это исследование, мы исходили из того, что познавательную и общественную активность формирует воспитание, ведущее за собой развитие, ориентирующееся на процессы, которые еще не созрели, но находятся в стадии становления. Эффективно развивает только то воспитание, которое умело включает школьников в работу, направленную на достижение поставленных перед ними задач, стимулирует их активность и самостоятельность, вызывает стремление к самовоспитанию.

Используя для этих целей традиционные методы педагогического воздействия (убеждение, включение учащихся в общественную жизнь и другие), мы вместе с тем считали, что в учебно-воспитательной практике неоправданно игнорируется метод внушающего воздействия.

Поэтому мы полагаем возможным в определенных педагогических ситуациях стимулировать познавательную общественную активность школьников путем влияния на неосознаваемые формы психики.

Предлагаемый подход к развитию познавательной и общественной активности требовал, чтобы результативность выполнения учебной задачи или применения воспитательного средства измерялись не только по общепринятым критериям – балл (оценка), процент успеваемости, красочность и яркость проведения воспитательного мероприятия, а и по тем мотивам и качествам личности, которые они формируют у детей.

Таким образом, первые шаги в области широкого изучения действия фактора внушения в педагогической практике непосредственно связывались с идеей развития познавательной и общественной активности учащихся.

Широкий педагогический поиск учителей показал, что наряду с другими факторами, влияющими на процесс стимулирования познавательной и общественной активности, необходимо учитывать и степень внушаемости школьников. Этот подход позволил вычлнить меры воздействия, основанные на феномене внушения.

Таким образом, самостоятельная задача рассмотрения проблемы внушения в педагогическом процессе возникла перед нами как естественный этап, органично связанный с предшествующим изучением стимулирования активности школьников.

С 1966 года началось специальное изучение интенсификации учебно-воспитательного процесса путем целенаправленного влияния на неосознаваемые формы психики. Решение этой проблемы обусловило развертывание работы в нескольких направлениях и проведение опытов в различных условиях.

При кафедре педагогики была организована на общественных началах лаборатория, изучающая проблему внушения в педагогическом процессе.

В созданную группу коллективного исследования вошли учителя школ, сотрудничавшие с нами при изучении проблемы «Воспитание познавательной и общественной активности учащихся», члены кафедры педагогики и преподаватели ряда других кафедр вузов Перми.

Основными объектами, где проводилось изучение возможности использования внушения в педагогическом процессе, были школа № 127, школа № 10 и школа-интернат № 2 гор. Перми. Соответствующие исследования в области релаксопедии велись также на ряде факультетов педагогического института и университета.

Специфика изучаемой проблемы потребовала от каждого участника исследования, помимо общепедагогических знаний,

глубокого изучения психологии и психотерапии, а также практического овладения техникой внушения.

Организованный при кафедре педагогики семинар по суггестопедии способствовал теоретическому и практическому вооружению участников коллективного исследования.

В процессе подготовки к семинару и на самих занятиях глубоко изучались такие проблемы, как «Сознательные и неосознаваемые формы психической активности», «Физиологическая концепция внушения И. П. Павлова», «Установка как механизм действия внушения», «Взаимосвязь внушения, убеждения и поведения» и др.

Помимо этого, участники семинара ознакомились с основами психотерапии и прошли практический курс техники релаксации. Занятия эти проводились под руководством кандидата медицинских наук М. М. Ботштейна – заведующего кабинетом психотерапии областной клинической больницы. Все участники семинара успешно овладели соответствующей техникой и результативно применяли ее в своей практической работе. Это является доказательством возможности широкого обучения учителей специальным приемам внушения. Опыт участников коллективного исследования свидетельствует о том, что приемы внушения могут и должны стать составной частью педагогической техники учителя.

Организуя коллективное изучение проблемы внушения в педагогическом процессе, мы определили каждому участнику исследования конкретную тему².

По ходу выполнения намеченного плана участники семинара периодически проводили коллективное обсуждение результатов

² Приведем перечень основных направлений коллективного поиска, так как это дает наиболее полное представление о содержании многих аспектов изучаемой проблемы. «Дидактические основы использования релаксации в учебном процессе» – А. С. Садовская; «Преодоление путем внушения смыслового барьера в учении» – Л. Д. Швецова; «Использование приемов релаксации в процессе обучения студентов-вечерников» – Н. В. Пыстина; «Релаксopedia в системе обучения студентов английскому языку» – З. А. Черепанова; «Активизация лексики, усвоенной в системе релаксopedических занятий» – А. В. Малкова; «Сравнительный анализ введения в состоянии релаксации лексических единиц и логических текстов» – В. Ф. Калугина; «Внушение как средство влияния на «трудных» подростков» – А. С. Новоселова; «Влияние внушения на волевые черты характера» – В. И. Шкиндер; «Влияние внушения на рост самосознания и изменение уровня притязания школьников» – Н. В. Бланова; «Реализация внушенных установок в процессе общественно-трудовой деятельности» – П. А. Хавкин; «Педагогическая этика и педагогическая техника с точки зрения внушающего влияния личности учителя» – Л. В. Гашева; «Использование внушения в целях адаптации к педагогической деятельности» – Л. С. Шубина; «Приемы создания «концертного настроения» для интенсификации учебного процесса» – Л. Н. Трегубова; «Роль внушения учителя при формировании избирательного отношения к цвету у учащихся начальной школы» – М. С. Печерский; «Внушение как средство перестройки отношений у ребят, отчужденных от классного коллектива» – А. В. Шалупаева.

исследовательских данных. Авторские материалы, полученные в ходе коллективного исследования, публиковались в сборниках кафедры педагогики Пермского пединститута.

Использование в опытной работе релаксации и других приемов внушения требовало систематического медицинского контроля над учащимися опытных групп. Эти функции осуществляли сотрудники кабинета психотерапии областной клинической больницы.

Многолетние наблюдения за состоянием здоровья учеников и студентов, участвующих в релаксационных занятиях и занимающихся самовнушением, свидетельствуют о том, что никаких противопоказаний эти приемы суггестопедии не имеют. Данные Пермского кабинета психотерапии полностью соответствуют медицинским данным других исследователей (А. С. Ромэн, А. М. Свядоц, Э. Г. Рейдер, С. С. Либих, Г. К. Лозанов и др.) о положительном влиянии мышечной релаксации и аутогенной тренировки на состояние здоровья и самочувствия человека.

§ 3. Методика исследования

Приступая к изучению внушения в педагогическом процессе, мы исходили из представления о возможности решения данной проблемы при помощи различных методов исследования.

Только такой подход, на наш взгляд, может обеспечить выявление роли, места и техники использования внушения в практике обучения и воспитания.

Наиболее значимый материал получен нами экспериментальным методом, но вместе с тем ценные результаты дали специально организованные наблюдения, изучение передового педагогического опыта, а также применение клинического метода нормального детства.

Методом фиксированных наблюдений констатировалась частота и характер использования приемов внушения в учебно-воспитательной практике. Особенно ценный материал был получен путем изучения опыта передовых учителей и воспитателей школ-интернатов, а также при знакомстве с докладами учителей, работающих над проблемой воспитания познавательной и общественной активности школьников.

Систематическое изучение учебно-воспитательного процесса включало в себя наблюдение уроков и отдельных воспитательных мероприятий, проводимых учителями (фронтальные и индивиду-

альные беседы, лекции, диспуты и др.), длительное наблюдение за жизнью классных коллективов, за поведением учащихся в школе и дома.

Изучение роли внушения в педагогическом процессе проводилось в широком плане всестороннего развития личности. Прослеживалось влияние фактора внушения не только на отдельные поступки школьника, но и на формирование личности в целом.

Длительные наблюдения за учащимися в связи с экспериментальными пробами внушающего воздействия требовали специальной фиксации фактов, наиболее точно и полно характеризующих весь ход педагогического опыта. В этой связи был использован так называемый клинический метод наблюдений, суть которого заключалась в систематической регистрации применяемых способов воздействия и соответствующих им результатов.

Для фиксации наблюдений все участники коллективного исследования пользовались «картой педагогического воздействия».

Карта, составляемая на учащегося, требовала от исследователя фиксации опытной работы соответственно следующим пунктам:

1. Фамилия, имя (ученика).
2. Год рождения.
3. Пол.
4. Учебное заведение.
5. Класс (факультет, группа).
6. Характеристика нравственных и интеллектуальных качеств.
7. Главные достоинства и недостатки личности.
8. Причины недостатков личности и основная педагогическая задача.
9. Намечаемые методы и приемы педагогического воздействия.
10. Хроника фактов педагогического воздействия и их результатов.
11. Итоги работы, общее заключение.
12. Перспективы, рекомендации.

Клинический метод дал возможность собрать и описать значительное количество (более 200) историй «движения» личности под воздействием приемов внушения.

Эффективность различных средств внушения определялась путем *естественного эксперимента*, в ходе которого в обычных условиях учебно-воспитательного процесса применялись специальные приемы педагогического воздействия. Такие эксперименты проводились для выявления результативности прямого и косвенного внушения, применения релаксации в дидактических целях, для разработки оптимальных условий организации самовоспитания.

Разрабатывая методику внушающего воздействия, мы исходили из того, что эффективные приемы внушения должны применяться

не в искусственных или исключительных случаях, а в обычных условиях школьной жизни. Поэтому большинство экспериментов были «естественными», то есть максимально приближались к социально-типическим ситуациям деятельности учащихся.

Опытная работа нашей лаборатории по своей сути может быть охарактеризована как созидательный эксперимент, проводимый в области воспитания и обучения школьников.

Так как все участники коллективного исследования являлись непосредственно практическими работниками средней или высшей школы, они и выступали в своих классах (группах) в роли экспериментаторов.

Естественные эксперименты носили характер поиска средств интенсификации учебно-воспитательного процесса, предупреждения и преодоления недостатков в стиле работы учителя. Разработка гипотезы эксперимента и всех этапов его проведения надежно обеспечивала педагогическую целесообразность условий выявления приемов, способствующих совершенствованию школьной практики.

Наряду с естественным экспериментом в процессе исследования применялся *лабораторный эксперимент*. Определяя степень внушаемости, прослеживая отдельные характеристики памяти или поведения испытуемых под воздействием специальных средств внушения, мы иногда вынуждены были создавать искусственные ситуации и проводить опыт в условиях лабораторного эксперимента.

Данные лабораторного эксперимента, как правило, сопоставлялись с материалами, полученными другими методами исследования.

В исследовании внушения в педагогическом процессе использовались и *неэкспериментальные методы*. Среди них значительную роль играл анкетно-опросный метод. Путем устного или письменного опроса собирался материал о понимании учителем сущности методов педагогического воздействия вообще и внушения в частности. Суждения учителей-практиков были очень ценными для определения роли и места прямого и косвенного внушения, для выявления их отношения к педагогической технике и к другим вопросам исследования.

Анкетирование проводилось и среди учащихся. Здесь материал анкет давал возможность судить об осведомленности школьников в сути самовоспитания, об их отношениях в классном коллективе,

их познаниях в области техники аутотренинга и других вопросах, связанных с темой внушения в педагогическом процессе.

В начале 1970/71 учебного года участники коллективного исследования взяли интервью у 120 учителей. Опрос учителей проводился по следующему плану:

1. В чем Вы видите отличие метода внушения от метода убеждения, применяемого в педагогической практике?

2. Считаете ли Вы педагогически целесообразным влиять на неосознаваемые формы психики школьников?

3. Пользуетесь ли Вы приемами внушения в своей школьной практике? Какими?

4. Владеете ли Вы приемами педагогической техники? Какими приемами пользуетесь наиболее часто?

5. Какие средства педагогического воздействия Вы применяете к «трудным» школьникам?

6. Применяете ли Вы в своей практике команды и приказы как средства воздействия?

Проведенные интервью дали более содержательный материал, чем анкеты. Исследователи, беседуя, разъясняли сущность отдельных вопросов, и это помогало учителю более полно выразить свое мнение о роли внушения в педагогическом процессе.

Мы не останавливаемся на раскрытии основных принципов методики опроса при анкетировании и интервью, так как это весьма существенный вопрос широко освещен в работе Н. В. Кузьминой (125).

В процессе организации опытной работы большое внимание уделялось регистрации полученных результатов и их математической обработке. Результативность экспериментальных данных определялась путем сравнения «срезов», систематически проводимых в ходе исследования. «Срезы» позволяли сопоставлять как эффективность различных методов воздействия, так и уровни воспитанности отдельных учащихся и классных коллективов.

Для получения соответствующих «срезов» применялись обычные способы выявления уровня воспитанности (наблюдения, опрос и др.), а также специальные методики («глазомер», «выбор соседа по парте» и др.), позволяющие фиксировать продуктивность деятельности испытуемых в заданном аспекте.

Особенность исследования, в котором оценивается эффект педагогического воздействия, заключается в том, что здесь приходится опираться на эмпирические знания о школьниках. Для

того чтобы эти суждения были наиболее объективны и их можно было выразить в числовых величинах, мы пользовались методом рейтинга (оценивание).

Суть рейтинга состоит в том, что несколько компетентных лиц (в нашем исследовании это обычно были учителя школ) оценивают заданное качество испытуемых. Оценивание проводится по специально разработанной шкале и выражается в баллах. Окончательная оценка производится после подсчета среднего арифметического балла из всех данных компетентными судьями.

Этот метод, получивший в социальной психологии название метода компетентных судей, имеет ряд преимуществ в сравнении с результатами, полученными путем простого наблюдения.

Рейтинг экономичен во времени, нивелирует субъективизм в оценках, дает возможность математической обработки результатов. Решение каждой задачи исследуемой проблемы обуславливало своеобразие путей педагогического поиска и способы математического анализа полученного материала, поэтому в последующих главах более детально, на конкретном материале, раскрываются применяемые методы исследования.

Глава IV

ПРОБЛЕМЫ ВКУШЕНИЯ В ПЕДАГОГИКЕ

§ 1. Проблема педагогического внушения в историческом аспекте

Проблема педагогической целесообразности применения внушения в учебно-воспитательных целях не нова. Многие педагоги прошлого подчеркивали ту огромную роль, которую играет внушение в процессе воспитания.

Замечательный художник слова и проницательный исследователь внутреннего мира человека Л. Н. Толстой, считая, что основное воздействие на детей состоит в примере воспитателя, объяснял эффективность этого средства высоким уровнем внушаемости детей. В своем кратком наброске содержания работы свободных школ Л. Н. Толстой писал: «...Дети находятся всегда – и тем больше, чем моложе – в том состоянии, которое врачи называют первой степенью гипноза. И учатся, и воспитываются дети только благодаря этому их состоянию» (266, стр. 404).

Развивая мысли о различных видах влияния, Л. Н. Толстой особое значение придавал внушению, воспринимаемому неосознанно. В частности, он писал, что в семье рантье нельзя воспитать хорошего человека. Даже если родители не пьянствуют, не распутничают и не бранятся, но живут буржуазной жизнью, невозможно дать детям высоконравственное воспитание. Дети будут слушать правила о нравственности, об уважении к человеку, но бессознательно станут не только подражать манерам родителей, но и усвоят барское отношение к людям.

Для того чтобы внушение оказывало положительное и нравственное влияние, необходима образцовая организация всей жизни воспитателей.

Не останавливаясь на характеристике методики педагогического воздействия, излагаемой Л. Н. Толстым, подчеркнем только, что гениальный писатель и педагог убедительно показал объективный характер воздействия внушения на формирование личности ребенка.

В конце XIX и в начале XX вв. проблема использования специальных приемов внушения в педагогических целях становится предметом обсуждения медиков и физиологов. Это было время начала первых научных исследований суггестивности и широкого внимания общественности к гипнотическому лечению. Вполне понятно, что ученые, вскрыв некоторые естественнонаучные основы внушения, стремились определить область практического приложения познанных явлений.

В 1886 году во французском городе Нанси на конгрессе по суггестологии медик Берильон выступил с предложением использовать гипнотизм для исправления нравственных свойств детей. Вслед за этим в 1889 году в Париже на международном конгрессе по гипнотизму было принято положение, в котором определялись возможности применения специальных внушений в педагогической практике.

Приведем только два пункта из этого положения, сформулированные Берильоном.

1. Внушение (рассматриваемое с педагогической точки зрения) представляет превосходное вспомогательное средство при воспитании порочных и дегенерированных детей.

2. Применение внушения должно иметь место в тех случаях, когда педагоги признают свое полное бессилие. Оно показано главным образом против порочных инстинктов, привычки ко

лжи, жестокости, воровству, лени, нечистоплотности, непослушанию и трусости.

Мы оставляем в стороне вопрос о том, что в то время понималось под терминами порочные и дегенерированные дети, и не касаемся темы «бессилия» педагогов. Для нас важно отметить, что уже в конце восьмидесятых годов прошлого столетия были официально высказаны предположения о пользе применения специального внушения для воспитания трудных детей. Значительный вклад в развитие этой проблемы внесли русские ученые.

В 1890 году известный психотерапевт А. А. Токарский опубликовал статью «Гипнотизм в педагогии» (264), в которой подвел итоги всему сделанному в области применения внушения для решения педагогических задач. Анализируя собранные факты, А. А. Токарский очень сдержанно говорит о целесообразности применения гипноза для воспитания нормальных детей, но в то же время он значительное внимание уделяет использованию приемов внушения в состоянии бодрствования.

Наставления, проводимые с твердостью и уверенностью, обладают, по мнению А. А. Токарского, большой внушающей силой. Такие внушения, сохраняя для детей характер гипнотических внушений, совершенно безвредны, и их следует широко практиковать. С помощью внушения, пишет А. А. Токарский, «может быть ослаблено влияние привычки, могут быть внесены новые стремления, может быть возбуждена энергия стремлений уже существующих. Здесь нет решительно никакого ослабления психической деятельности и совершенно нельзя отметить никакого ослабления воли. Здесь – выигрыш, а не проигрыш» (264, стр. 86).

Страстным поборником использования внушения в педагогическом процессе был академик В. М. Бехтерев (36, 37, 38).

Исследования и наблюдения, проводившиеся В. М. Бехтеревым, свидетельствовали о значительной внушаемости детей. Исходя из этого факта, ученый делает следующее заключение: «Вот почему и на применение внушения к воспитанникам следует смотреть, как на один из воспитательных приемов, предназначенных наряду с другими способами для укоренения тех или других положительных сторон личности и исправления недостатков ребенка, привившихся к нему путем дурных условий и по другим причинам».

В. М. Бехтерев один из первых указал на внушающую силу детского коллектива. Именно благодаря воздействию коллектива

ребенку непосредственно, путем внушения прививается и все плохое, и все хорошее.

В практике учебно-воспитательной работы большую роль, по мнению В. М. Бехтерева, играет авторитет педагога, его личный пример и соблюдение меры внушающего воздействия.

Отдавая дань внушению как методу педагогического воздействия, В. М. Бехтерев не переоценивал это средство. Наоборот, он специально подчеркивал пользу приучения детей к критическому обсуждению усвоенного материала. В своей широко известной брошюре «Внушение и воспитание» (36) В. М. Бехтерев указывал на достоинства самостоятельной работы школьников, которая делает ученика независимым от слепого восприятия слов учителя. Самостоятельная работа развивает в ученике самооценку, создает доверие к себе, что непосредственно влияет на формирование его характера.

Требую ограничения использования внушения в учебно-воспитательной работе, В. М. Бехтерев вместе с тем высоко ценит метод, так как он может чрезвычайно эффективно воздействовать на личность. Особенно широко необходимо применять внушение, подчеркивал В. М. Бехтерев, во всех тех случаях, когда дурные привычки или другие ненормальные проявления укоренились в личности ученика. Внушение – это прием, который исправляет иногда даже очень тяжелые и запущенные воспитателем случаи.

В М. Бехтерев специально останавливался на вопросе использования гипнотического внушения в педагогических целях.

Ссылаясь на авторитетные источники, В. М. Бехтерев считает, что в отдельных случаях возможно применение и гипноза для решения педагогических задач. Он приводит сообщение Бериольона о преодолении у одного мальчика с помощью гипнотического внушения привычки к воровству.

Сообщает В. М. Бехтерев и об опыте Либо, который путем гипнотического внушения пытался преодолеть лень у некоторых детей.

В. М. Бехтерев дает описание практики доктора Руде, который, используя гипнотическое внушение, возбуждал у ребят не существовавший ранее интерес к знаниям. Подводя итоги, В. М. Бехтерев приходит к выводу о том, что «внушение является существенным и даже необходимым пособием при исправлении ненормальных детских характеров» (36, стр. 33).

Предвосхищая данные будущих исследователей в области суггестопедии, В. М. Бехтерев считал, что педагогического эффекта можно добиться и не вводя ребенка в состояние гипноза. Внушение дает хороший результат, если проводить его в бодрствующем состоянии. Для такого воздействия достаточно предложить ученику закрыть глаза и затем провести внушение так же, как это делают, когда человек находится в состоянии гипноза.

Заканчивая освещение проблемы внушения и воспитания, В. М. Бехтерев указывает конкретные случаи, требующие использования внушения в педагогических целях. Среди различных дефектов, успешно устраняемых путем внушения, В. М. Бехтерев называет и такие, которые вполне могут быть предметом заботы педагога.

Детская ложь, привычка грызть ногти, курение табака, чрезмерная застенчивость, отсутствие интереса к знаниям, нежелание – все эти случаи отклонения от нормального развития требуют, по мнению В. М. Бехтерева, воздействия на ребенка методом внушения. Но само внушение не может применяться шаблонно. Оно должно соотноситься с индивидуальными особенностями ребенка, учитывать причины возникших недостатков.

Только внимательное отношение к ребенку, к складу его ума и к условиям происхождения недостатков его характера обеспечивает успех внушения в педагогических целях.

Значительный вклад в вопрос о применении внушения в педагогических целях внес С. В. Кравков, который в 1924 году опубликовал книгу «Внушение (Психология и педагогика внушения)» (118).

Мысли С. В. Кравкова о роли внушения в педагогическом процессе не утратили своего значения и в наши дни, поэтому остановимся на них подробнее.

Четко представляя цель советской системы воспитания, С. В. Кравков называет те возражения, которые могут быть выдвинуты против сознательного использования внушения в педагогическом процессе.

Каковы они, эти аргументы?

Во-первых, внушение действует обезличивающее, оно стирает индивидуальные особенности человека.

Во-вторых, путем внушения у человека накапливается то, что является сферой безотчетного, нелогического, т. е. менее всего желаемое с точки зрения развития сознательности.

Наконец, в-третьих, неосознаваемое повторение чужого представляет обидный самообман; внушение уподобляет человека нерассуждающему автомату.

К сожалению, С. В. Кравков, предполагая возможность подобных возражений, не анализирует их. Как будет показано ниже, все названные С. В. Кравковым опасения, в свете современного понимания роли внушения в педагогическом процессе, несостоятельны. Да и сам С. В. Кравков, видимо, учитывал это, ибо, наряду с предполагаемыми возражениями, он проводит ряд соображений, обосновывающих целесообразность применения внушения в педагогическом процессе.

Первый довод заключается, по С. В. Кравкову, в том, что легковерность ребенка является важным условием быстрого и экономного приобщения его к достижениям человеческой культуры.

Второе соображение состоит в том, что все внушения, воспринимаемые безотчетно, не исключают возможности быть впоследствии логически обоснованными и стать убеждениями ученика.

Третьим аргументом в пользу применения внушения в педагогике С. В. Кравков считает возможность внушать саму методику критичности и вдумчивости в отношении к окружающему.

Средством педагогического внушения, по мнению С. В. Кравкова, является не только пример педагога, но и вся обстановка, окружающая ребенка. Педагог должен быть закулисным режиссером, направляющим и координирующим все внушающие влияния, воспринимаемые учеником.

Вслед за В. М. Бехтеревым С. В. Кравков указывает на то, что внушаемость детей – это объективно существующий факт и, если педагог с ним не будет считаться, дети попадут в руки чужих внушений, часто педагогически вредных. Поэтому внушением следует пользоваться для достижения высших педагогических целей, используя и другие средства воспитания.

С. В. Кравков рассматривает также различные точки зрения на целесообразность использования гипнотического внушения для исправления нравственно-порочных детей и приходит к выводу, что в особо тяжелых случаях возможно и гипнотическое внушение.

Приведенные высказывания Л. Н. Толстого, Берильона, А. А. Токарского, В. М. Бехтерева, С. В. Кравкова далеко не

исчерпывают взгляды всех тех, кто исследовал возможности применения внушения в педагогических целях. Названные нами авторы были единодушны в своем позитивном отношении к применению внушения в области педагогики. Однако в этот же период некоторые ученые выступали против всяких попыток применять внушение в педагогических целях.

Например, известный психолог Вундт категорически осуждал стремление использовать внушение для решения педагогических задач. А. Кронфельд (120) считал, что внушение может быть использовано только для лечения больных. Что касается педагогики, то здесь внушение, по его мнению, применимо только в раннем детстве.

Приведенные высказывания о роли внушения в педагогическом процессе свидетельствуют о том, что в конце XIX– первой четверти XX вв. не была выработана общая оценка возможности применения внушения в педагогических целях. Одни педагоги и психологи явно переоценивали роль и значение внушения в воспитании. Другие считали, что внушение представляет собой только один из методов сложной системы педагогических воздействий. Сторонниками этого взгляда были Берильон, А. А. Токарский, В. М. Бехтерев, А. Ф. Лазуркий, С. В. Кравков. Наконец, ряд ученых выступал против использования внушения в педагогической практике (Вундт, А. Кронфельд и др.).

Различное отношение ученых к внушению в области педагогики объясняется своеобразием методологических воззрений или различным пониманием сущности самого внушения как средства педагогического воздействия.

Анализируя историю изучения вопроса применения внушения в педагогическом процессе, можно увидеть периоды особого внимания и спада научного интереса к этой проблеме.

Так, в частности, у нас в стране в первые годы Советской власти довольно широко велись исследования, раскрывающие возможности применения внушения в педагогических целях (В. М. Бехтерев, С. В. Кравков и др.). В конце 20-х годов изучение и обсуждение этой проблемы в позитивном плане почти полностью прекратилось, хотя передовой педагогической теории и практике никогда не была чужда идея исследования внушения как одного из средств воспитательного влияния.

Яркой иллюстрацией этого положения являются педагогические взгляды А. С. Макаренко (150, 151, 152, 153).

Талантливый педагог-новатор, А. С. Макаренко, практически реализует марксистскую систему воспитания, подходит к методике педагогического воздействия с позиции взаимодействия внешних и внутренних факторов формирования личности.

Поэтому, говоря о педагогической скудости при использовании только одного – «уединенного средства», он, наряду с такими методами воспитания, как объяснение, беседа, общественное воздействие, называет и внушение.

Будучи тонким психологом, А. С. Макаренко неоднократно в своих произведениях возвращался к теме многофакторности процесса воспитания.

В «Педагогической поэме» он пишет: «Когда-нибудь настоящая педагогика разработает этот вопрос, разберет механику человеческого усилия, укажет, какое место принадлежит в нем воле, самолюбию, стыду, внушаемости, подражанию, страху, соревнованию и как все это комбинируется с явлениями чистого сознания, убежденности, разума».

Было бы ошибочным утверждать, что А. С. Макаренко понимал внушение как синоним понятия убеждения. Наоборот, автор «Педагогической поэмы» четко дифференцирует влияния, направленные на сознание, и воздействия, адресуемые к неосознаваемым формам психики. В «Педагогической поэме» первостепенное место принадлежит методам убеждения, воздействиям педагога и детского коллектива на сознательность воспитанников. Огромное внимание А. С. Макаренко уделяет практической деятельности самих детей, но вместе с тем он указывает на связь этих средств воспитания с воздействием внушения.

Рассматривая методику предъявления единоличных требований к недисциплинированному коллективу, А. С. Макаренко рекомендует выразить здесь «решительное, не ломающееся, не гнущееся требование». Если дети уступили и поступили так, как хотел педагог, то «тут есть некоторая доля внушаемости и некоторая доля сознания того, что вы правы».

Аналогично подходит А. С. Макаренко и к вопросу о воспитании честности. В лекции «Дисциплина, режим, наказания и поощрения» он пишет: «Мы имеем возможность теорию честности, теорию отношения к вещам чужим, своим и государственным развить с бесконечной убедительностью, с очень строгой логикой, с большой внушаемостью». Подчеркивая значение красоты и эстетики дисциплины, А. С. Макаренко

указывает, что именно эту сторону дисциплины следует внушать. Мысль – дисциплина украшает коллектив – «должна быть внушаема».

Приводимые А. С. Макаренко примеры использования внушения в педагогической практике свидетельствуют о том, что это воздействие, по его мнению, должно применяться с учетом развития детского коллектива. Чем менее развиты коллективные отношения детей, тем с большей мерой следует воспитание основывать на непререкаемом авторитете педагога.

А. С. Макаренко разрабатывает специальные педагогические приемы сильного внушающего воздействия на ребят с «искривленным характером». Одним из таких удачных приемов, сложившихся в практике работы колонии имени А. М. Горького и коммуны имени Ф. Э. Дзержинского, А. С. Макаренко считал метод «взрыва». Под «взрывом» А. С. Макаренко понимает «мгновенное воздействие, переворачивающее все желания человека, все его стремления».

Знаменитое «завоевание» Куряжа и осуществлялось методом «взрыва». Анализируя характер воздействия горьковцев на куряжскую толпу, А. С. Макаренко пишет: «Здесь решающими не были даже соображения выгоды, здесь происходило, конечно, коллективное внушение, здесь решали не расчеты, а глаза, уши, голоса и смех».

Подобных примеров непосредственной опоры на механизм внушения в бесценном педагогическом наследии А. С. Макаренко много.

Наряду с названными методическими приемами, рассчитанными на внушаемость детей, к ним, несомненно, относятся и такие положения, как роль традиций в жизни детского коллектива, мажорное настроение в тоне и стиле деятельности детского учреждения, педагогическая техника и другие.

Емкая и гибкая методика педагогического воздействия А. С. Макаренко не возводит внушение в ранг универсального педагогического средства, для него это один из существенных компонентов целенаправленного воспитательного влияния.

Разрабатывая в 20–30 годах систему коммунистического воспитания, А. С. Макаренко мечтал о создании педагогики завтрашнего дня. Следует признать, что многие положения педагогической теории А. С. Макаренко, в том числе и его отношение к методике внушения, чрезвычайно актуальны для современной практики воспитания.

Однако ни в период деятельности колонии имени А. М. Горького и коммуны Ф. Э. Дзержинского, ни в 40-е и 50-е годы взгляды А. С. Макаренко на роль внушения в педагогической практике не получили достаточного распространения.

Более того, педагогика 40–50-х годов, разрабатывая систему средств воздействия на формирование личности, почти полностью игнорирует фактор внушения. Даже сам термин «внушение» постепенно сходит со страниц педагогической печати. Это отчетливо прослеживается при просмотре книг и статей Н. И. Болдырева разных лет изданий.

Автор многочисленных публикаций, посвященных проблемам коммунистического воспитания, Н. И. Болдырев в своих работах послевоенного периода рассматривал внушение как один из видов педагогического воздействия.

В книге, изданной в 1951 г., Н. И. Болдырев писал: «Внушение следует применять на всех ступенях развития детей, подростков и юношества. Однако наибольшее применение оно находит обычно в младших классах, когда учащиеся более впечатлительны и легче поддаются внушению. Сила внушения, его эффективность зависит прежде всего от авторитета учителя, воспитателя...» (58, стр. 46).

Не вдаваясь в рассуждения о месте внушения в системе методов воспитания и правомерности зачисления его в ранг одного из видов убеждения, отметим, что сам факт характеристики внушения как средства педагогического воздействия является вполне закономерным отражением объективно действующих факторов педагогического воздействия.

Весьма ценно, что сделал это Н. И. Болдырев в учебном пособии для студентов, тем самым будущие учителя нацеливались на практическое использование внушения в учебно-воспитательном процессе.

Однако в последующих своих книгах при рассмотрении методов педагогического воздействия Н. И. Болдырев вопрос о роли внушения в воспитательном процессе обходит молчанием³.

Во второй половине 60 гг. из печати вышел ряд учебных пособий по педагогике для студентов педвузов.

Книги эти призваны раскрыть перед будущим учителем объективные закономерности руководства педагогическим процессом, вооружить его знанием методики коммунистического воспитания. Но, к сожалению, в новых пособиях по педагогике также не

³ См., например: Болдырев Н. И. Некоторые вопросы теории и практики нравственного воспитания школьников. М.: Знание, 1968. С. 51–54.

нашлось места для характеристики внушения как одного из факторов, обуславливающих формирование личности школьника.

Например, в книге Н. И. Болдырева, Н. К. Гончарова, Б. П. Есипова, Ф. Ф. Королева «Педагогика» (М.: Просвещение, 1968) характеризуются следующие методы нравственного воспитания: убеждение и упражнение, поощрение и наказание, личный пример.

Совершенно ясно, что, занимаясь по этому пособию, будущие учителя останутся в полном неведении о роли внушения в педагогическом процессе.

Не увеличивая количества примеров, можно констатировать, что это, безусловно, обедняет арсенал средств целенаправленного педагогического воздействия.

Естественно, возникает вопрос, почему же мысли крупнейших авторитетов прошлого о внушении как средстве воспитания не реализованы современной теорией и практикой педагогики?

Думается, что это может быть объяснено рядом причин.

1. Отсутствие цельной теории, раскрывающей физиолого-психологический механизм внушения.

2. Отождествление понятий убеждения и внушения. В педагогической теории и практике не дифференцируют внушение и убеждение.

3. Опасность использования внушения как средства, подавляющего волю человека. Существует мнение, что только метод убеждения формирует сознательных, идейных борцов, удел внушения – воспитывать людей слепой веры.

4. Объяснение внушения идеологами Запада с чисто идеалистических позиций, что по сей день определяет понимание отдельными педагогами сущности рассматриваемого средства педагогического воздействия.

Перечисленные причины свидетельствуют о том, что, к сожалению, внушение как педагогическая проблема встречается на своем пути такие препятствия, которых не знают многие актуальные вопросы коммунистического воспитания.

В то же время рассмотрение проблемы педагогического внушения в историческом аспекте убеждает нас в отсутствии каких-либо серьезных аргументов и объективных причин, препятствующих изучению внушения с точки зрения его воспитательных возможностей. Прогрессивным ученым прошлого всегда была чужда идея универсализации одного какого-либо

воспитательного средства. Разрабатывая методику педагогического воздействия, они в систему средств воспитания включали и внушение как целенаправленное влияние, имеющее свою специфику и технику применения. Современная теория и практика в области воспитания не может проходить мимо того ценного, что накоплено в педагогическом поиске на предшествующих этапах.

§ 2. Современные поиски использования внушения в педагогической практике

В последние годы как за рубежом, так и у нас в стране издано немало работ, посвященных проблемам управления внушением, используемым в учебно-воспитательных целях.

У нас в стране проблема применения внушения в педагогическом процессе приобрела значительную актуальность в связи с широким поиском оптимизации средств обучения и воспитания. И исследования в области гипнопедии (А. М. Свядоц, В. А. Артемов, Л. А. Близниченко, В. П. Зухарь, И. П. Пушкина, Ю. А. Максимова, Э. М. Сировский и др.); опыты по обучению иностранному языку в состоянии релаксации (Э. Г. Рейдер, С. С. Либих, В. И. Решетников, Б. А. Ермолаев и др.); опыты Б. И. Хачапуридзе, вскрывающие влияние неосознанной информации на качество усвоенных знаний; психологические исследования внушаемости и конформности (В. А. Бакеев, Г. В. Залевский, В. Ф. Сафин, А. П. Сопиков и др.); опытно-методическая работа суггестологического направления болгарского ученого Г. К. Лозанова; статьи В. Н. Куликова о внушении в педагогическом процессе; монографии и докторские диссертации, посвященные самовоспитанию (А. Г. Ковалев, А. А. Бодалев, А. В. Арет, А. И. Кочетов, Л. И. Рувинский и др.); разработка методической системы обучения спортсменов аутотренингу (Л. Д. Гиссен, О. В. Дашкевич, О. Л. Черникова и др.) – все это поставило на повестку дня проблему возможностей и границ использования внушения в педагогическом процессе. Это сделать тем более необходимо, что интеграция, характерная для современной советской педагогической науки, все полнее и органичнее связывает педагогику и психологию.

Поэтому вполне оправдана озабоченность отдельных психологов тем отношением к методу внушения, которое до недавнего времени господствовало в педагогике.

В частности, А. Г. Ковалев пишет: «В трудах советских теоретиков педагогики и педагогической психологии метод внушения замалчивается, не обсуждается. При непосредственных контактах с теоретиками мы ставили вопрос о причинах такого отношения к этому методу и получали такой в общем ответ: мы воспитываем сознательную активную личность посредством активных методов. Внушение рассчитано на не критическое принятие воздействий, оно не осмысливается, а потому и не может служить средством воспитания личности». Далее А. Г. Ковалев показывает всю несостоятельность этой позиции. Ее ошибочность заключается в том, что внушаемость рассматривается как особый недостаток воли. Тем самым игнорируется динамический характер внушаемости.

Гипотетическое суждение по поводу ослабления воли человека под воздействием внушения современная наука не подтверждает. Так, например, специальная экспериментальная работа, проведенная В. А. Часовым, позволяет ему сделать следующий вывод:

«Увеличения подчиняемости, развития слабоволия при лечении внушением нам установить не удавалось» (285, стр. 16).

К аналогичному выводу пришел и В. А. Бакеев в результате экспериментального изучения психологических механизмов внушаемости (25).

На этом исследовании, выполненном под руководством А. В. Петровского, следует остановиться более подробно, так как ни в отечественной, ни в зарубежной литературе мы не знаем ни одной работы, которая бы столь же широко, со статистической достоверностью раскрывала сущность психического феномена внушаемости, обусловленность его проявления возрастными особенностями школьников и место внушаемости в структуре личности.

В. А. Бакеев дифференцированно устанавливает степень проявления внушаемости школьников под влиянием инструкции и под влиянием установок, складывающихся в результате невербального воздействия. Впервые при помощи эксперимента В. А. Бакеев показал, что внушаемость подростков меньше по сравнению с внушаемостью других возрастных групп.

Показ специфики внушаемости в зависимости от возраста школьников дает возможность в учебно-воспитательном процессе конкретно учитывать своеобразие реального и вербального воздействия на младших школьников, подростков и юношей.

В диссертации В. А. Бакеева экспериментальному изучению подвергаются связи индивидуального различия внимания и внушаемости; темп психической деятельности и внушаемость; ригидность и внушаемость; тревожность и внушаемость; соотношение экстраверсии и интроверсии и внушаемость; соотношение воли и внушаемости.

Взаимосвязи внушаемости и внимания, внушаемости и темпа психической деятельности, внушаемости и ригидности, внушаемости и тревожности, установленные В. А. Бакеевым, свидетельствуют о суггестивности как важном показателе того или иного типа личности.

Исследование внушаемости в общей структуре личности позволяет педагогу увидеть как психологический механизм внушаемости, так и ту немалую роль, которую этот фактор играет в процессе развития отдельных характерологических качеств и в становлении личности в целом.

Исследование В. А. Бакеева показывает относительную независимость психологических механизмов воли и внушаемости.

Для педагогической практики очень важен вывод, опровергающий бытующее мнение о внушаемости как признаке слабоволия. Внушаемость и волевые качества не коррелируют, следовательно, и внушение как метод педагогического воздействия не подавляет волю ребенка.

Реабилитация внушения с точки зрения педагогической целесообразности его использования в воспитательной практике открывает широкие возможности для педагогических поисков в области суггестопедии, релаксопедии, основ самовнушения.

В этом свете весьма ценными для педагогической науки представляются исследования ленинградских психологов (В. Н. Мясищев, А. Г. Ковалев и др.), которые раскрывают возможность использования внушения в учебно-воспитательной практике.

В. Н. Мясищев во многих своих экспериментальных и теоретических исследованиях (177–182) показал значение внушающего воздействия слова на психическое состояние детей.

В. Н. Мясищев вскрыл характер взаимосвязи внушения и отношений человека. Внушение способно перестроить отношения человека, в свою очередь, внушаемость зависит от специфики взаимоотношений людей. Внушаемость «представляет не столько интеллектуально характерологическую, стойкую особенность

человека, сколько результат динамического взаимоотношения людей» (172, 173, 174, 175, 176, 177).

При таком понимании психических отношений объединяются внутренние и внешние факторы, определяющие формирование личности, и вместе с тем обеспечивается целостноличностный подход к человеку и его воспитанию.

Весомый вклад в разработку основ педагогического внушения внес А. Г. Ковалев. В своей книге «Психология личности» он рассматривает убеждение и внушение как два самостоятельных метода педагогического воздействия.

Остановившись на характеристике внушения, автор «Психологии личности» отмечает: «Внушение в состоянии бодрствования – реальное жизненное явление, оно производится во всех областях человеческих взаимоотношений (педагогическая, медицинская и производственная практика, искусство и литература)» (99, стр. 298).

Характеризуя взаимоотношения внушения и самовнушения в возрастном плане, А. Г. Ковалев формулирует следующую закономерность: развитие самовнушения обратно пропорционально внушаемости, то есть чем старше ребенок, тем он в более высокой степени самовнушаем и менее внушаем со стороны.

Особое внимание А. Г. Ковалев обращает на личностные качества и авторитет того, кто проводит внушение. Он утверждает, что эффективность словесных внушений зависит от морально-политических качеств педагога, его культуры, глубины знаний и личного обаяния. В то же время важнейшее условие успешного применения внушения состоит в хорошем знании индивидуальных особенностей ребенка.

Всесторонне рассматривая характер воздействия внушения, А. Г. Ковалев указывает: «Внушение может быть полным и неполным, относительно устойчивым и неустойчивым» (95, стр. 13).

Для педагогической практики ценны мысли А. Г. Ковалева о том, что в отдельных случаях внушение производит эффект только в момент самого воздействия. Человек соглашается с содержанием внушения, но затем, поразмыслив, отвергает внушение. Иногда бывает и так, что, внутренне не соглашаясь с внушенной идеей, он все же поступает так, как ему было сказано. В этом случае факторами, усиливающими влияние внушения, являются страх, боязнь вызвать недовольство со стороны воздействующего лица, нежелание изменить ранее данному слову.

Так же, как и другие исследователи, А. Г. Ковалев констатирует, что податливость к внушению с возрастом ослабевает.

Мысли В. Н. Мясищева и А. Г. Ковалева о главных направлениях изучения внушения в учебно-воспитательном процессе имеют принципиально важное значение для исследования многих педагогических проблем.

В последние годы ряд работ, посвященных вопросам психологии внушения и применения этого воздействия в педагогическом процессе, опубликованы В. Н. Куликовым (126, 127, 128, 129).

Понимая под внушением воздействие на чувства, а через них – на ум и волю человека, автор показывает специфику влияния на личность произведений искусства и литературы, которые эффективно применяются в процессе обучения и воспитания.

В. Н. Куликов проводит специальное исследование, ставящее своей задачей определить пути и средства использования внушения в процессе обучения и воспитания учащихся.

Интересная самой постановкой вопроса статья «О педагогическом внушении» (129) не раскрывает, к сожалению, специфики методики педагогического внушения. Вместе с тем эксперименты, проводимые в школе-интернате, и обобщение опыта использования внушения учителями-воспитателями г. Иваново позволяют В. Н. Куликову сделать вывод о широкой области применения внушения в педагогических целях. Он считает, что внушением можно снять чувства неуверенности, страха, растормозив тем самым умственную и волевую активность школьников, сдерживаемую астеническими чувствами.

Внушение способно изменять умственную и волевую активность, переключая ее с одного вида деятельности на другой.

Путем воздействия на астенические чувства внушение усиливает умственную и волевую активность учащихся. Внушение способствует закреплению активности и превращению ее в устойчивую черту личности школьника.

В. Н. Куликов формулирует ряд положений, раскрывающих условия эффективности внушения. К ним он относит содержание внушаемого материала, обстановку, в которой проводится внушение, отношение самого воспитателя к тому, что он внушает, уверенность внушающего в успехе внушения, отношение учеников к учителю, учет возрастных и индивидуальных особенностей и состояния школьников. В. Н. Куликов подчеркивает особую результативность коллективного внушения.

Для глубокого понимания естественнонаучной природы воздействия внушения на эмоциональную сферу человека ценными являются исследования П. В. Симонова В книге «Метод К. С. Станиславского и физиология эмоций» он пишет:

«Если замыкание условно рефлекторных связей вне «светлого пятна сознания» можно положить в основу представлений о физиологических механизмах интуиции, то роль эмоций в организации «светлого пятна» вряд ли подлежит сомнению. Тысячелетний опыт человечества убеждает, что в момент эмоционального напряжения человек нередко находит решения, происхождение которых он не всегда способен понять. Эмоции как бы мобилизуют весь жизненный опыт человека, причем не только осознанный, хорошо поддающийся анализу, но и тот опыт, который сложился вне «светлого пятна» (249, стр.32).

Остановившись на механизме гипноза, П. В. Симонов раскрывает и другой путь повышения внушаемости.

При гипнозе, как известно, вначале наступает общее тормозное состояние коры головного мозга, а затем появляется зона раппорта (бодрствующий пункт), но, по П. В. Симонову, есть и другой вариант повышения внушаемости. Сущность его заключается в том, что здесь пункт сильнейшего возбуждения появляется в самом начале воздействия и обуславливает общее торможение коры головного мозга. Для практической педагогики это имеет огромное значение. Страстная, эмоциональная речь преподавателя вызывает и у школьников эмоциональное возбуждение, которое индукторно тормозит существующие впечатления и данные прошлого опыта. Постепенно школьник перестает относиться критически к содержанию речи педагога и принимает его точку зрения, даже если она противоречит сложившимся ранее представлениям и устремлениям.

В педагогическом процессе эффект внушения всегда налично там, где педагог апеллирует не к уму школьника, а к его чувствам.

Именно с этих позиций становятся понятными многие явления целенаправленного и сопутствующего педагогического внушения. Наряду с исследованиями феноменов внушаемости и внушения, имеющими для педагогики в основном теоретическое значение, в настоящее время проводятся эксперименты по оптимизации обучения при помощи приемов внушающего воздействия. В частности, экспериментально определяются возможности влия-

ния неосознанной информации как средства обучения, а также создается система обучения иностранным языкам так называемым суггестопедическим методом.

Б. И. Хачапуридзе, исходя из концепции установки, провел серию экспериментов, вскрывающих влияние неосознанной информации на качество усвоения знаний (279, 280, 281). Полученные данные дают Б. И. Хачапуридзе право утверждать, что неосознанная информация, вводимая по специально разработанной методике, может служить средством обучающего и воспитывающего воздействия.

Вводя неосознанную информацию для облегчения усвоения словарного фонда иностранных языков, Б. И. Хачапуридзе стремится соединить воздействие на сознание с воздействием на подсознательные факторы.

На основе опытов Б. И. Хачапуридзе делает следующий вывод: «Полученные предварительные данные говорят о том, что неосознанные информации путем воздействия на подсознательную сферу (всего за 8 минут – 700 повторений) сильно подкрепляют модификации субъекта, возникающие при осознанном осприятии материала, чем и обеспечивается большой процент воспроизведения усвоенных слов после месячных интервалов» (279, стр. 48).

Б. И. Хачапуридзе разработал специальные материалы и технические средства субсенсорного подкрепления сознательно воспринимаемых воздействий и тем самым показал, что можно использовать в обучении не только информацию, которая проходит через сознание, но и информацию, которая минует сознание и вместе с тем запечатлевается.

Освещая перспективы использования неосознаваемых воздействий в педагогике, Б. И. Хачапуридзе пишет: «О возможной эффективности этого способа в этом направлении говорит факт эффективности применения субцензивных воздействий в рекламной технике в США. И действительно, если определенные субцензивные воздействия стимулируют к определенной активности в деле потребления чего-то (кушайте поджаренную кукурузу, пейте кока-кола), почему не могут таким путем создаваться установки на моральное поведение?» (281, стр.173).

Материалы Б. И. Хачапуридзе раскрывают принципиальную возможность использования в учебно-воспитательных целях неосознаваемых информаций, воспринимаемых в бодрствующем состоянии.

Иным путем решает проблему использования резервов человеческой психики для решения дидактических задач направление, которое получило название гипнопедии.

Еще в 1936-40 гг. у нас в стране А. М. Свядошем были впервые проведены опыты по восприятию речи во время естественного сна. Исследователь, работая в Ленинградском институте охраны здоровья детей и подростков, показал, что, пользуясь определенными приемами, можно добиться восприятия отдельных слов, отрывков текста, произносимых во время ночного сна. Воспринятая при этом речь не искажается и в отличие от сновидений прочно запоминается.

Эксперименты А. М. Свядоша оказались своеобразным трамплином для исследований 60-х годов, когда возобновились опыты в области гипнопедии. Исследования, проведенные в этом направлении, показали зависимость эффективности усвоения информации в гипнопедических сеансах от особенностей речевой интонации. Это позволило разработать методику ввода и закрепления информации в памяти человека во время естественного сна.

Теперь необходимо было разработать теоретическое обоснование психофизиологических механизмов в гипнопедии. Это было выполнено В. П. Зухарем, Ю. А. Максимовым и И. П. Пушкиной, которые на основе многочисленных электроэнцефалографических записей во время естественного сна и гипнопедических сеансов показали сущность физиологических и психологических основ восприятия информации во время естественного сна.

Массовые эксперименты показали, что при изучении иностранного языка с помощью гипнопедии время на заучивание лексики сокращается в несколько раз. Естественно, это привлекло многих педагогов к практическому использованию гипнопедии в своих учебно-воспитательных учреждениях. Во многих городах были созданы «ночные школы», которые учитывали специфику работы данного учреждения.

Так, например, в Норильске Э. М. Сировский организовал экспериментальную гипнопедическую лабораторию для обучения иностранному языку студентов-производственников вечернего индустриального института (250).

На основе экспериментов и данных математической статистики Э. М. Сировский устанавливает оптимальное количество лексических единиц, которое следует вводить в одно гипнозанятие.

Информация, полученная во время естественного сна, будучи связана с активизирующими домашними заданиями, обеспечивает высокую продуктивность обучения.

Таким образом, разработанный Э. М. Сировским комплексно-гипнопедический метод (КГМ) эффективно объединяет гипноинформацию, традиционные занятия и домашние занятия в едином цикле обучения. Главным для Норильской лаборатории является активизация студентов в процессе обучения, и, судя по результатам, КГМ успешно разрешает эту проблему.

Опыты, аналогичные проведенным в Норильске, ставились и во многих других лабораториях. Частично научный материал, отражающий этот педагогический поиск, обобщен в книге «Научные и практические вопросы обучения с использованием естественного сна» (178).

Общий обзор гипнопедических экспериментов содержательно и интересно дан в статьях М. Константиновского (110,111).

Следует отметить, что научному поиску в области гипнопедии значительный вред принес ореол рекламности и прожектерства вокруг опытов обучения человека в естественном сне.

Сомнительность эффекта гипнопедии связана и с вопросом, в каком состоянии идет усвоение знаний: легкая дремота, гипноидное состояние или настоящий глубокий сон. Именно тот факт, что в глубоком сне информация не усваивается, является существенным аргументом критики гипнопедии. Имеется, на наш взгляд, и еще одно серьезное препятствие для массового внедрения гипнопедии в педагогическую практику. Оно связано с материально-организационными вопросами. Гипнопедия требует создания так называемых «спальных» классов, а это далеко не везде можно сделать.

Значительно большие перспективы для массовой практики открывает способ восприятия информации в состоянии расслабления (релаксации).

В 1967 году Э. Г. Рейдер и С. С. Либих опубликовали статью «Запоминание языкового материала в условиях мышечной релаксации и аутогенной тренировки» (221).

Авторы сопоставили эффективность запоминания новых слов иностранного языка, преподносимых ученикам 5-го класса школы-интерната по трем различным вариантам.

В первом варианте изучение материала сочеталось с аутогенной тренировкой.

Во втором варианте учебный материал учащиеся усваивали, находясь в состоянии мышечной релаксации.

Третья группа учащихся была контрольной, и здесь обучение проходило в обычных условиях.

Авторы констатируют, что методы аутогенной тренировки и прогрессирующей мышечной релаксации являются физиологически совершенно безопасными и не дают никаких негативных осложнений.

Аутогенная тренировка и прогрессирующая мышечная релаксация позволяют значительно повысить скорость, полноту и объем усвоения языкового материала. Сравнение экспериментальных вариантов обучения показало, что наилучшие результаты достигнуты в группе аутогенной тренировки, на втором месте группа, где применялась мышечная релаксация, на третьем – контрольная группа.

Э. Г. Рейдер особый смысл использования новых каналов связи с помощью вовлечения нейровегетативных регуляторных механизмов видит в том, «что вторая сигнальная система, начинающая формироваться на иностранном языке, должна проецироваться и связываться с первой сигнальной системой действительности, а не со второй сигнальной системой родного языка» (221, стр. 32).

В свете рассматриваемых нами вопросов особый интерес представляют исследования болгарского ученого Георги Лозанова, обобщенные им в монографическом труде «Суггестология», изданном в Софии в 1971 году.

Значительное внимание Г. Лозанов уделяет суггестопедии, сущность которой видит в изучении возможностей применения внушения как средства педагогического воздействия.

Созданный Г. Лозановым научно-исследовательский центр при Министерстве народного просвещения Болгарии на протяжении ряда лет успешно ведет теоретическую и практическую работу в области суггестопедии. В этих поисках особенно ценно, что суггестопедия рассматривается как метод обучения, при котором внушение используется только в нормальном состоянии бодрствования. Обращая главное внимание на разработку средств внушающего воздействия, Г. Лозанов относит к ним такие, как авторитет педагога, псевдопассивность учащихся, ритм, интонацию, концертное настроение и другие.

Г. Лозанов выдвинул идею неспецифической психической реактивности, на наш взгляд, понятие, близкое к установке.

В статье «Суггестопедия – путь к сверхзапоминанию в учебном процессе»⁴. Г. Лозанов пишет: «Неспецифическая психическая реактивность (н. п. р.) неуловимыми для сознания путями создает глубину и силу переживания. Она настраивает основной тон, который начинает звучать в человеке. Н. п. р. существует непрерывно в жизни и создает глубину предчувствия и неосознанное отношение не только в словесном общении и не только в интеллектуальной деятельности, но и во всем, что человек воспринимает своими рецепторами» (149, стр. 29).

Теоретические положения Г. Лозанова находят экспериментальное подтверждение в системе педагогической практики. На курсах, работающих при Софийском научно-исследовательском центре, слушатели овладевают основами иностранного языка в предельно сжатые сроки (один–два месяца). В разработанной методике, помимо умело используемых традиционных способов обучения, широко применяются: создание «концертного» состояния у курсантов, особая интонационная окраска слов и выражений, сообщаемых преподавателем, и другие средства внушающего воздействия.

Основываясь на сущности внушения, воздействующего на н.п.р., Г. Лозанов считает, что усвоение лексики иностранного языка должно быть не напряжением, а расслаблением и отдыхом. На сеансах по усвоению лексики ученикам не надо засыпать, не надо думать ни о чем конкретном, от них требуется только с доверием относиться к преподавателю, рассеиваться и отдыхать.

В июне 1971 года участники первого международного симпозиума по проблемам суггестологии и суггестопедии, проводимого в Болгарии, смогли широко познакомиться с практическими результатами суггестопедического обучения. Посещенные занятия, беседы с курсантами, проверка их знаний показали действительно высокий эффект обучения, при котором широко применяется внушающее воздействие.

Не останавливаясь на деталях и вариантах суггестопедической методики, отметим только, что по этой методике опытное обучение проводилось не только в Софийском научно-исследовательском центре, но и на курсах при Московском институте имени М. Тореза, где исследователи (И. Ю. Шехтер, С. И. Мельник и др.) констатировали перспективность суггестопедической системы.

Завершая обзор исследований, посвященных современным поискам использования внушения в педагогической практике, следует отметить, что именно в последние годы не только в специальной литературе, но и

⁴ Перевод с болгарского наш. – *И.Ш.*

в популярных изданиях внушение рекомендуется как эффективный метод педагогического воздействия. Убедительно иллюстрирует это положение книга Л. А. Левшина «Когда слово воспитывает», изданная в 1970 году.

Объясняя внушение как способность психики к «эмоциональному заражению» под влиянием эмоционального состояния других людей, Л. А. Левшин считает, что это воздействие должно занимать большое место в воспитательной деятельности родителей.

Автор пишет: «С помощью слова мы можем вызвать в ребенке чувство бодрости или страха, радости или угнетения, веры в себя или безверия, интереса или скуки, доверия или подозрительности. Причем эти чувства вызываются не смысловым значением слова, не содержанием и логикой речи, верхнее, не столько этим, сколько самой интонацией слова и речи, их яркостью, выразительностью, а также подкрепляющими их жестами, мимикой, движениями, которые непосредственно воздействуют на эмоции ребенка» (140, стр. 48).

Приведенный в данном параграфе материал, на наш взгляд, довольно убедительно показывает возможность и необходимость комплексного изучения вопросов, связанных с внушением в педагогическом процессе.

Глава V

УЧЕТ ВНУШАЕМОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

§ 1. Внушаемость как компонент структуры личности

Использование в педагогическом процессе феномена внушения не может ограничиваться только рассмотрением внешних средств воздействия внушающего характера. В учебно-воспитательной практике большое значение имеет учет степени внушаемости школьников. Поэтому, прежде чем перейти к характеристике внушения, остановимся на внушаемости как свойстве личности, изучение которого имеет большое теоретическое и практическое значение.

Раскрытие особенностей внушаемости дает богатый материал для построения общей теории, личности. Практический смысл исследования внушаемости состоит в том, что понимание природы этого свойства личности и учет степени внушаемости каждого школьника помогает наиболее правильно осуществить индивидуальный подход в учебно-воспитательной деятельности.

Что же такое внушаемость?

Исследователи суггестии указывают на различные особенности внушаемости. В частности, В. М. Бехтерев подчеркивал, что в отличие от внушения внушаемость есть субъективное качество личности. Внушение – способ действия, а внушаемость – состояние индивида, его способность воспринимать внушения.

В. Н. Куликов определяет внушаемость как податливость человека внушению, свойственную в разной степени всем людям.

И. Т. Бжалава, считая механизмом внушаемости установку, отмечает, что она может проявляться на фоне ясного сознания.

Мы привели несколько высказываний о сущности внушаемости с тем, чтобы показать сложность этого психического феномена.

Глубокий исторический обзор проблемы внушаемости в отечественной и зарубежной психологии дан В. Ф. Сафиним (241).

Приводимый им материал свидетельствует о том, что внушаемость нередко отождествляют с гипнобельностью. Экспериментальные исследования последних лет говорят о разных показателях внушаемости и гипнобельности.

Существенная черта рассматриваемого феномена заключается в том, что податливость к внушению не требует особого состояния заторможенности. Проявление внушаемости можно наблюдать в бодрствующем состоянии, при ясном сознании человека. В этих условиях воздействие (словом, предметом, явлением) проникает на фоне ясного сознания в психику безотчетно, без критики.

В свете сказанного нам представляется правильным понимать внушаемость как способность организма к саморегуляции под влиянием воздействий, воспринимаемых безотчетно.

Внушаемость – индивидуальное свойство личности. Исследователи уже давно установили, что внушаемость зависит от возраста, пола, жизненного опыта и других характеристик индивида.

Особое значение имеет исследование внушаемости в общей структуре личности. В исследовании В. А. Часова на опытном материале показано, что слабость типа высшей нервной деятельности является одним из существенных условий внушаемости личности (283).

Значительная работа в плане исследования связи внушаемости с другими свойствами личности выполнена В. А. Бакеевым (24). Он экспериментально исследовал связь внушаемости с вниманием, с темпом психической деятельности, ригидностью, тревожностью, волей и другими качествами личности.

Долгое время считали, что внушаемость зависит от индивидуальных особенностей внимания. Например, А. П. Нечаев считал, что люди, для которых характерны резкие изменения в колебании внимания, наиболее внушаемы.

Как уже отмечалось, В. А. Бакеев, экспериментально изучая связь устойчивости и переключаемости внимания со степенью внушаемости, пришел к выводу о взаимосвязи внимания и внушаемости. Следовательно, внушаемость не просто зависит от внимания, а эти психические качества взаимообусловлены. В. А. Бакеев предполагает, что в основе внушаемости и индивидуальных свойств внимания лежат общие физиологические механизмы. Наличие подобных связей констатируется В. А. Бакеевым в отношении и других исследуемых им качеств.

Рассматривая темп психической деятельности как быстроту перехода от выполнения одной операции к выполнению другой, В. А. Бакеев экспериментально изучал связь этого индивидуального признака личности с внушаемостью.

Полученные данные свидетельствуют о том, что медленный темп психической деятельности вызывает у человека малую инициативу, робость, неуверенность, являющиеся предрасположением к повышенной внушаемости. Полученные данные показали, что корреляционная зависимость между внушаемостью и темпом психической деятельности такая же, как между внушаемостью и устойчивостью внимания.

Эксперименты В. А. Бакеева устанавливают также существование не очень высокой, но значимой положительной корреляции между ригидностью и внушаемостью.

Понимая под тревожностью временное эмоциональное состояние, возникающее в момент угрозы или опасности, В. А. Бакеев устанавливает почти прямую взаимосвязь между тревожностью и внушаемостью.

В исследовании, о котором будет рассказано в третьем параграфе этой главы, нами была установлена значимая корреляция между степенью внушаемости и уровнем развития познавательной и общественной активности.

Все указанные зависимости носят относительный характер. Внушаемость – динамическое свойство личности, оно обусловлено теми отношениями, которые складываются в процессе общения между людьми. Внушаемость детерминирована психическим состоянием человека в данный момент.

Однако было бы неверным на этом основании отвергать возможность определения типичной внушаемости, характеризующей школьника в определенный период жизни. Внушаемость, присущая индивидууму, на протяжении более или менее длительного периода – реально существующее свойство личности.

Именно поэтому можно не только соотносить суггестивность с другими свойствами личности, но и выявить симптомокомплекс, характеризующий легковнушаемый тип личности, и симптомокомплекс, характеризующий трудновнушаемый тип личности.

Попутно следует отметить, что, на наш взгляд, исследования, раскрывающие значение симптомокомплексов для целостной характеристики личности, открывают новые перспективы понимания закономерностей воспитательного процесса. Поэтому, перед тем как обобщить имеющиеся материалы о взаимосвязях внушаемости с другими свойствами личности, остановимся на некоторых положениях структуры личности, излагаемых В. С. Мерлиным в книге «Проблемы экспериментальной психологии личности» (161; 162).

Считая, что структура личности заключается во взаимной организации ее свойств, В. С. Мерлин устанавливает характерные особенности симптомокомплексов, выражающие вероятностные связи между свойствами личности. Так, наблюдая у человека наличие какого-либо одного свойства, можно с определенной вероятностью предположить наличие у него и других свойств. В симптомокомплексе коррелируют свойства, обусловленные определенными отношениями личности. Например, свойства, характеризующие отношение личности к коллективу, взаимосвязаны между собой. Но эти свойства статистически не значимы в отношении личности к познавательному процессу.

Взаимосвязанные свойства образуют единый комплекс, соответствующий определенному типу личности.

Симптомокомплексы В. С. Мерлин характеризует по их обобщенности, активности и устойчивости. В зависимости от этих признаков «различные симптомокомплексы имеют различное детерминирующее значение для целостной психологической характеристики личности» (162, стр. 65). Но это значение надо рассматривать не в статике, а в динамике. Структура личности динамично детерминируется значимыми для нее симптомокомплексами. Связанные между собой симптомокомплексы образуют мотивационные сферы, называемые В. С. Мерлиным вторичными

факторами. В книге «Проблемы экспериментальной психологии личности» различаются три вторичных фактора: идейная направленность, стремление к самовыражению, стремление к удовлетворению материальных потребностей и органических влечений.

В свете интересующей нас проблемы внушения и внушаемости в педагогическом процессе эти положения чрезвычайно важны.

Прежде всего наши экспериментальные данные свидетельствуют о значимой зависимости между степенью внушаемости и уровнем стремления к самовыражению. Чем выше степень внушаемости, тем ниже стремление к самовыражению.

Далее, из рассматриваемой концепции следует, что, установив симптомокомплекс, характерный для легковнушаемых, мы путем воспитания, изменяя степень внушаемости, влияем не на одну черту личности, а на взаимосвязанные отношения человека к окружающей действительности и к самому себе. И, наконец, теория структуры личности, по В. С. Мерлину, выдвигает проблему определения симптомокомплексов двух типов личности: трудновнушаемого и легковнушаемого.

Приведенный выше материал позволяет предложить следующие симптомокомплексы, характеризующие эти типы личности (см. табл. 1).

Таблица 1

ТРУДНОВНУШАЕМЫЙ	ЛЕГКОВНУШАЕМЫЙ
Сильный тип	Слабый тип
Быстрый темп психической деятельности	Медленный темп психической деятельности
Интроверт	Экстраверт
Высокая переключаемость и устойчивость внимания	Низкая переключаемость и устойчивость внимания
Скептический	Доверчивый
Нетревожный	Тревожный
Упрямый	Податливый
Ригидный	Флексибильный (гибкий)
Необязательный	Исполнительный
Высокий уровень стремления к самовыражению	Низкий уровень стремления к самовыражению
Для познавательной деятельности характерно творческое мышление	Для познавательной деятельности характерно репродуктивное мышление
Стремление к самостоятельности в труде	Стремление работать по образцу

Отмеченные коррелирующие между собой признаки симптомокомплексов оказывают определенное влияние на характер самовыражения личности. Однако следует иметь в виду, что симптомокомплекс – общая тенденция развития личности, присущая данному типу людей. В педагогической практике или в экспериментальном исследовании типичные черты будут сочетаться с их индивидуальным проявлением.

Применительно к нашей проблеме это означает, что если имеются сведения о степени внушаемости данного школьника, то можно предположить, какие качества составляют симптомокомплекс его личности. Но знание симптомокомплекса не говорит со всей определенностью, что именно таким образом поведет себя школьник в данной ситуации. Симптомокомплекс в известной мере характеризует тип личности. В конкретной педагогической ситуации ученик проявит не только типичное для данного симптомокомплекса, но и свои неповторимо своеобразные индивидуальные черты.

Сказанное в полной мере соотносится с очень ценным положением, выдвинутым З. И. Равкиным (218) о значении успешного выбора методов и стимулов педагогического воздействия, соответствующих типичности тенденций развития данного школьника. З. И. Равкин подчеркивает, «что отобранный для педагогического исследования тип ученика в различных срезах и ситуациях может быть представлен в разнообразном индивидуальном выражении» (218, стр.13).

При таком понимании типичного и индивидуального в характеристике личности чрезвычайно ценным является и другое положение, подчеркиваемое З. И. Равкиным. Он пишет: «Наиболее реальным и действенным путем применения стимулов в школьной практике является осуществление целостной системы комплексов воспитательных воздействий, взаимосвязанных идейно, тематически и по своим экспериментальным целям» (218, стр. 15).

В полном соответствии с этой идеей находится один из главных тезисов данного исследования о взаимосвязи средств педагогического воздействия. Рекомендую учитывать в педагогическом процессе степень внушаемости школьника, мы в области воспитания предлагаем не одно изолированное средство воздействия, а комплекс воспитательных мероприятий.

В отличие от З. И. Равкина и других авторов, которые говорят о сочетании методов убеждения, примера и упражнений,

нам представляется важным включение в систему методов и внушающего воздействия.

Характеристика различных видов внушения, применяемая в педагогическом процессе, будет дана ниже. Сейчас же отметим, что знание степени внушаемости данного ученика помогает наиболее точно наметить систему воспитательных воздействий, включающую в себя тот или иной вид внушающего воздействия.

Следовательно, одна из существенных педагогических задач состоит в определении степени внушаемости каждого школьника. Об этом пойдет речь в следующем параграфе.

§ 2. Определение степени внушаемости

Проблема применения внушения в качестве метода педагогического воздействия неразрывно связана с учетом степени внушаемости школьников. Напомним, что внушаемость мы понимаем как саморегулирование деятельности субъекта под влиянием неосознаваемых внешних воздействий.

Изучение характера внушаемости важно не только для определения педагогической целесообразности применения внушения как воспитательного средства. Степень внушаемости школьника сказывается на структуре его учебной и общественной деятельности.

Внушаемость – динамичное свойство психики. На степень внушаемости, как уже указывалось, влияют тип высшей нервной деятельности, возраст, пол, интеллект, состояние здоровья и другие факторы. Внушаемость колеблется в зависимости от общих изменений психики человека. Именно поэтому А. А. Токарский (266) полагал, что не существует способов, при помощи которых можно было бы заранее определить восприимчивость человека к внушению.

Современная наука опровергает мнение о невозможности изменения степени внушаемости.

Степень внушаемости – явление дифференциально-личностное, и для данного индивидуума, когда речь идет об определенном отрезке времени (год – два года), она более или менее стабильна.

Специальная литература предлагает значительное количество индикаторных методик, которые дают возможность судить о податливости человека к внушению: Г. И. Россоломо (231), В. А. Артемов (17), К. И. Платонов (205), А. П. Слободяник (254), В. А. Часов (285), В. Ф. Сафин (241) В. А. Бакеев (25) и др.

В методиках указанных авторов предлагается учитывать эффект внушающего воздействия как в виде непосредственных словесных, мимических или двигательных реакций, так и при помощи специальной аппаратуры (электрорегистрация скорости отнятия руки, регистрация кожногальванических рефлексов, динамометрия и др.).

Г. И. Россолимо (231) в начале двадцатых годов предположил ряд простых методик для определения степени внушаемости.

Испытуемым показывают картинку, затем убирают и спрашивают о положении на картинке какой-либо детали, связанной по сюжету с картинкой, но в действительности на ней отсутствующей. Если испытуемый говорит о наличии детали, которой в действительности на картинке нет, это свидетельствует о его внушаемости.

Приведем пример испытательных приемов Г. И. Россолимо.

Испытуемым показывается картинка, на которой нарисован пустой графин и стакан, наполненный до половины водой. Сообщается: «Вы видели воду в графине. Вода там до середины или доверху?»

Достоинство подобных методик в простоте и занимательности. Однако получаемые результаты далеко не всегда свидетельствуют о степени внушаемости испытуемых. Чаще всего эти данные говорят о характере внимания или наблюдательности.

В последние годы советские исследователи разработали ряд методик, дающих возможность наиболее объективно судить о степени внушаемости индивида (В. А. Часов, В. Ф. Сафин, В. А. Бакеев).

В. А. Часов, проводя психологический анализ внушения, применял в экспериментально-лабораторном исследовании серию методик. Приведем некоторые из этой серии.

1. К руке испытуемого подается ток. Сила его неизменна, но в разных опытах с одним и тем же испытуемым словесное сопровождение при включении электричества различно. Вначале тихо, мягко сообщается о подаче тока, в последующих опытах экспериментатор резко, императивно говорит: «Даю ток». Различие в реакции испытуемого между первым и остальными опытами свидетельствует о силе внушаемости.

2. В. А. Часовым проводилась серия опытов, в которых путем словесных кратких формул внушалось испытуемым падение назад, падение вперед, невозможность открыть глаза и т. п.

3. Во время беседы с испытуемым на отвлеченную тему делаются императивные внушения, замечания, даются приказания без какой-либо логической аргументации. Внушаемость определяется путем учета ответных реакций испытуемых и изменения их поведения.

При всей ценности этих методик следует отметить, что, пользуясь ими, трудно численно измерить показатели внушаемости. Значительно большие возможности для количественного измерения дают методики, применяемые В. Ф. Сафиным. Модифицированная им методика Р. Кречфильда устанавливает степень внушаемости при определении отрезков времени под влиянием подставной группы.

Эксперимент с каждым испытуемым проходит в 3 этапа. На первом этапе испытуемый обучается непосредственно, без часов, определять промежутки времени в 30 и 60 сек. На втором (фоновом) этапе замеряется точность определения испытуемым отрезка времени. На третьем этапе испытуемый три раза определяет шестидесятисекундный отрезок времени при косвенном влиянии мнений группы. Специально сконструированная В. Ф. Сафиным установка (241) дает возможность сообщать испытуемому мнение подставной группы об истечении шестидесяти секунд.

Первый раз подставная группа сообщает о том, что якобы истекли 60 секунд, через 35–40 сек.; второй раз – через 25-35 сек.; в третий раз мнение подставной группы не сообщается, но согласно инструкции испытуемый ожидает поступления информации от группы.

Степень внушаемости определяется величиной отклонений от средних субъективных показателей времени, установленных на фоновом этапе эксперимента.

Вторая методика, применяемая В. Ф. Сафиным, представляет собой модификацию методик Бинэ и Аша. Суть ее заключается в том, что степень внушаемости выявляется при определении длины линий под влиянием мнений подставной группы. По своей технике она аналогична описанной выше методике определения периода времени.

Положительная сторона этих методик в том, что они дают возможность численно соизмерить и сравнить внушаемость различных испытуемых под влиянием мнения группы. Однако недостаток заключается в том, что они требуют от исследователя много времени и наличия подставной группы, с которой экспериментатор находится в сговоре. Ясно, что в условиях школьной жизни это является серьезным препятствием для массового обследования.

Наиболее полно вопрос об определении степени внушаемости рассмотрен в кандидатской диссертации В. А. Бакеева (39). Для методик, используемых В. А. Бакеевым и другими исследователями лаборатории, руководимой А. В. Петровским, характерно стремление точно измерить степень податливости внушению. Для этого, например, фиксируется время, затраченное на получение эффекта внушения, или в методике «Падаете назад» замеряется угол отклонения.

Для чисто лабораторных экспериментов такие точные измерения необходимы. Однако для массовой педагогической практики рациональнее определять степень внушаемости по результатам, полученным в серии опытов, каждый из которых дает возможность обобщенно судить, поддался или не поддался испытуемый внушению.

Задачи нашего исследования требовали отбора именно таких методик, которые были бы просты в применении и давали возможность без затраты длительного времени, с наибольшей объективной достоверностью определить степень внушаемости учащихся разных школ и классов.

Проведенные пробы использования разных методик показали, что ни одна из них, взятая в отдельности, не дает надежных результатов определения внушаемости. Получаемые данные зависят не только от самой методики, но и от авторитетности экспериментатора в глазах испытуемых. Подлинную картину внушаемости иногда также затушевывают иные психические проявления, связанные со спецификой применяемой методики.

Наиболее точные данные мы получаем только в результате участия испытуемых в целой серии экспериментов, проводимых по разным методикам.

Как показал опыт, 5–6 методик является оптимальным количеством для надежного определения степени внушаемости. В нашем исследовании индикаторные методики применялись в разных вариантах по 5–6 методик в одной серии опыта.

Дадим краткое описание применяемых в нашем опыте методик, которые представляют собой модификацию опытов, описанных в литературных источниках.

Индикаторная методика № 1 «Укол». Испытуемому дается в руки коробка с отверстиями. В отверстиях видны иголки, но устройство коробки таково, что иголки не могут уколоть испытуемых.

Исследователь, обращая внимание испытуемых на иголки, говорит: «Проверим ваше осязание. Как только почувствуете укол, скажите». Внушаемость определяется по скорости отдергивания руки испытуемым.

Индикаторная методика № 2 «Линии». Испытуемым показывают отрезки линий в несколько сантиметров. Каждая следующая линия больше предыдущей на 1 см. Демонстрируя последовательно отрезок за отрезком, каждый раз спрашивают, какая линия больше. Испытуемый отвечает правильно. После 5-й линии показывают отрезок, равный предыдущему.

Внушаемость констатируется в том случае, если испытуемый «не замечает» сущности практического предъявления.

Практически это выполняется следующим образом.

Испытуемым последовательно предъявляют 8 линий следующего размера: 1) 6,5 см, 2) 7,5 см, 3) 8,5 см, 4) 9,5 см, 5) 10,5 см, 6) 11 см, 7) 11 см, 8) 11 см.

Предъявляя вторую линию, экспериментатор спрашивает: «Она больше первой?» После утвердительного ответа экспериментатор повторяет: «Итак, она больше». Затем предъявляется третья линия, и вновь экспериментатор спрашивает: «Она больше второй?» Вслед за утвердительным ответом экспериментатор утверждает: «Больше». В той же последовательности предъявляет все линии. Критическими являются два последних предъявления. Если школьник говорит, что седьмая линия больше шестой и восьмая больше седьмой, мы констатируем податливость его внушению.

Индикаторная методика № 3 «Тяжесть». Испытуемому предлагают сравнить вес предметов: 1) 75 г, 2) 100 г, 3) 125 г, 4) 150 г, 5) 175 г, 6) 200 г, 7) 200 г, 8) 200 г.

Предлагая сравнить второй вес с первым, экспериментатор спрашивает: «Правда, второй вес тяжелее первого?» Получив утвердительный ответ, экспериментатор повторяет: «Тяжелее» и аналогично предлагает сравнить третий и второй вес (последовательно сравниваются все веса). Критическими являются опыты седьмой и восьмой, которые дают возможность судить о внушаемости школьника.

Индикаторная методика № 4 «Цветные полоски». Испытуемым последовательно предъявляют 8 полосок: 6-я, 7-я и 8-я одинакового темного цвета, остальные, начиная с первой, представляют собой постепенный переход от белого цвета к темному (шестая полоска).

Предъявляя очередную полоску, экспериментатор спрашивает: «Правда, она темнее предыдущей?» и вслед за тем подкрепляет это мнение: «Правильно, она темнее».

В зависимости от ответов при предъявлении седьмой и восьмой полоски судят о податливости к внушению.

Индикаторная методика № 5 «Запах». Испытуемому предъявляются три совершенно чистых флакона, при этом экспериментатор убежденно говорит, что два флакона совершенно не имеют запаха, а в одном был бензин. «Ваша задача определить, в каком флаконе был бензин, запах которого чувствуется очень отчетливо».

К внушаемым относятся испытуемые, которые сразу, без колебаний, указывают флакон, в котором «был» бензин.

Индикаторная методика № 6 «Города». Экспериментатор говорит: «Напишите, пожалуйста, на листке какие-нибудь 4 города. Напишите, какие хотите – например, Пермь, Свердловск, Хабаровск, Москва».

К внушаемым относят тех испытуемых, которые в своем ответе повторили не менее 3 городов, предложенных исследователем в качестве примера.

Индикаторная методика № 7 «Падение назад». Испытуемые становятся спиной к стенке. Экспериментатор предлагает испытуемому расслабить мышцы, сомкнуть носки и пятки. После этого экспериментатор толкает испытуемого в плечо, в то же время страхует его от полного падения назад. После такого тренировочного опыта начинается собственно опыт по определению внушаемости. Экспериментатор говорит: «Я буду считать до 5, когда скажу 5, глаза закрыть. Раз – успокоились; два – слушайте только мой голос; три – расслабились; четыре–пять – глаза закрыть. Вас начинает тянуть назад. Вы все больше отклоняетесь назад. Вы все больше падаете назад... Назад! Назад!»

Проводя внушение падения назад, экспериментатор стоит за спиной испытуемого. Иногда для усиления эффекта внушения экспериментатор прикладывает пальцы рук к височным областям головы испытуемого и делает легкие движения от глаз к затылку.

Степень внушаемости определяется по времени, затрачиваемому на внушение от момента закрытия глаз до отклонения или падения назад.

Индикаторная методика № 8 «Падение вперед». Экспериментатор требует, чтобы испытуемый, стоящий у стенки, смотрел в одну точку – на переносицу экспериментатора. Притронувшись вытянутыми руками к височным областям испытуемых и смотря им в глаза, экспериментатор начинает внушение: «Вас начинает тянуть вперед. Вы шатаетесь. Вас все больше и больше тянет вперед, ко мне. Вы не в силах удержаться. Вы падаете».

Произнося вторую или третью формулу внушения, экспериментатор разводит руки в сторону и слегка отклоняет свой корпус назад.

Степени внушаемости здесь констатируется по скорости реакции испытуемых на содержание внушения, проводимого экспериментатором.

Индикаторная методика № 9 «Сцепление рук». Испытуемым предлагают сцепить кисти руки, крепко сжать пальцы, смотреть в глаза экспериментатору. Экспериментатор говорит: «Ваши руки немеют, они теряют чувствительность. Пальцы все крепче и крепче сжимаются. Я считаю до десяти, и вы не сможете их разорвать. Я считаю: раз, два. Вы теряете управление руками. Три, четыре. Руки стягивает. Пять, шесть. Пальцы слиплись. Семь, восемь. Руки не разорвать. Девять, десять. Попробуйте разжать. Не можете, не можете».

Степень внушаемости определяется по тому, как испытуемый разъединяет пальцы: делает он это с трудом или совсем не может этого сделать.

Как уже отмечалось, применение серии индикаторных методик для определения степени внушаемости обеспечивает получение наиболее объективных данных.

Для учета степени внушаемости в проводимом нами исследовании все учащиеся, в зависимости от показателей всей серии индикаторных методик, подразделялись на 3 группы: легко внушаемые (ЛВ), средневнушаемые (СВ), трудновнушаемые (ТВ).

При обследовании учащихся одного класса составлялся протокол, отражающий данные каждой методики. Например:

Таблица 2

ПРОТОКОЛ ДАННЫХ МЕТОДИКИ № 5 («Запах»). 8 кл. «а»

ФАМИЛИЯ УЧЕНИКА	СТЕПЕНЬ ВНУШАЕМОСТИ		
	ЛВ	СВ	ТВ
1.Симягин	-	+	-
2. Быков	+	-	-
3. Петровский	-	-	+

Протоколы данных по каждой методике сводились в общую таблицу.

Таблица 3

СВОДНАЯ ТАБЛИЦА ПОКАЗАТЕЛЕЙ ВНУШАЕМОСТИ 8 кл. «а»

ФАМИЛИЯ УЧЕНИКА	НОМЕР МЕТОДИКИ						ОБЩИЙ РЕЗУЛЬТАТ ЭКСПЕРИМЕНТА
	1	2	3	4	5	6	
1.Симягин	СВ	ЛВ	СВ	СВ	СВ	ТВ	СВ
2. Быков	ЛВ	ЛВ	ЛВ	СВ	ЛВ	ЛВ	ЛВ
3. Петровский	ЛВ	ТВ	ТВ	ТВ	ТВ	ТВ	ТВ

Сводная таблица наглядно показывает распределение показателей внушаемости по всем методикам.

Если у испытуемого из 6 показателей не менее 5 свидетельствуют о легкой внушаемости, мы его относим к группе ЛВ. Аналогично зачисляются учащиеся и в группу ТВ. При большом разбросе школьники зачисляются в группу СВ. Кстати сказать, таких обычно в классе большинство, но мы в экспериментаторских целях для изучения и анализа брали учащихся полярных групп – легковнушаемых и трудновнушаемых.

В заключение следует отметить, что использование методик типа «Укол» и «Запах» связано с обманом испытуемых, поэтому, при всей легкости техники их проведения, очень важен серьезный и авторитетный тон экспериментатора. Разумеется, не следует сообщать школьникам об истинной цели опытов. В нашей практике мы начинали знакомство с ребятами с показа нескольких опытов, потом говорили, что хотим выявить индивидуальные особенности учащихся класса. Пользуясь этими методиками, не следует проводить с одним и тем же испытуемым подряд несколько опытов.

В процессе работы над темой применялись различные серии методик, составленные из приведенных выше вариантов.

Анализ всех проведенных обследований школьников и дифференциация по степени внушаемости позволили сделать важный вывод о том, что этот показатель связан с целым симптомокомплексом личности. Внушаемость характеризует личность главным образом со стороны податливости ее к внешним воздействиям. Для легковнушаемых и трудновнушаемых характерны свои особенности типа нервной деятельности, познавательной и общественной активности.

Таким образом, степень внушаемости является одним из существенных показателей индивидуальных особенностей личности. Все это и определяет значимость изучения внушаемости для целенаправленного воздействия на личность.

§ 3. Учет степени внушаемости в процессе развития познавательной и общественной активности школьников

Проблема взаимозависимости степени внушаемости и характера активности школьников, проявляемой в познавательной и общественной деятельности, не изучена.

Рассматривая симптомокомплекс, характеризующий тип личности, мы говорим о наличии такой связи. Однако это следует экспериментально доказать.

Человек как личность формируется в результате активного взаимодействия с окружающей действительностью. Динамика активности зависит как от внешних, так и от внутренних факторов.

Внешними факторами – организацией жизни детей, методикой воздействия на них – занимается педагогика. Потребности, мотивы и другие побудительные силы деятельности – внутренние факторы – исследует психология.

Педагогика развития активности видит свою задачу в том, чтобы найти набор средств, ставящих учеников в позицию самостоятельной деятельности. С этой целью в учебном процессе широко используются проблемное обучение, поисковые ситуации, элементы программированного обучения, поурочный балл, семинарские занятия и т. д. Для стимулирования общественной активности рекомендуется давать учащимся общественные поручения, вооружать их навыками организаторской работы.

Все это, бесспорно, играет положительную роль в развитии различных видов активности школьников. Но вместе с тем даже лучшие работы современной педагогической литературы, посвященные проблеме формирования познавательной и общественной активности, дают основание говорить о невозможности глубоко изучить этот вопрос, учитывая только внешние факторы. Внешние факторы способны возбудить интерес к знаниям, но развитие познавательной активности зависит и от индивидуальности ученика.

Следовательно, необходимо не только декларировать, но и изучать взаимодействие внешних и внутренних факторов в процессе развития активности школьников. Однако педагогическая литература почти не знает исследований, раскрывающих развитие активности в таком аспекте.

Поэтому нам представляется ценной всякая попытка изучения развития активности одновременно и в психологическом и в педагогическом аспектах.

В сборнике «Проблемы воспитания общественно-трудовой активности школьников», изданном в 1965 г. кафедрой педагогики Пермского пединститута, в статьях В. Г. Бобровой, А. И. Ильиной, Ю. В. Павлова, А. С. Марьясина и других, развитие активности рассматривалось как результат взаимодействия внутренних и внешних факторов.

Такой подход наиболее перспективен, однако и он не создает прочного фундамента для изучения развития активности, ибо и здесь внутренние силы не соотносятся с индивидуальностью школьника.

Признание взаимодействия внешних и внутренних факторов в процессе развития активности составляет одну сторону дела. Другая же, не менее важная сторона, обеспечивающая надежное управление развитием активности, состоит в учете психологического склада личности ученика.

К сожалению, в педагогической теории и практике развитие активности рассматривается, как правило, без учета индивидуальности школьника.

Индивидуальность личности выражается в характере, темпераменте, сформировавшихся способностях, особенностях протекания психических процессов, совокупности преобладающих чувств и мотивов деятельности и, наконец, в запасе знаний, умений и навыков.

Выявить зависимость развития активности личности от ее психического склада трудно, потому что показатели индивидуальности весьма разнообразны.

В качестве показателя индивидуальности можно взять и темперамент, и способности, и качество знаний учащихся, и другие особенности, в которых личность проявляет себя как индивидуальность. Видимо, существует определенная связь между активностью личности и каждым из этих качеств индивидуальности. Возможно, одно или несколько из них являются определяющими.

Исходя из того, что от характера связи между внушаемостью и проявлением познавательной и общественной активности зависит область и мера применения внушения в педагогическом процессе, мы провели опытное исследование, задача которого и заключалась в том, чтобы выявить, существует ли сопряженность между степенью внушаемости школьников и характером их познавательной и общественной активности.

Гипотеза исследования состояла в том, что, во-первых, предполагалось наличие в одном и том же классе учащихся с различной степенью внушаемости; во-вторых, предполагалось наличие зависимой связи между степенью внушаемости и качествами познавательной и общественной активности учащихся.

Опытная работа проводилась в школе № 127 г. Перми (восьмой класс) и школе № 10 г. Губахи (девятый класс).

Степень внушаемости учащихся определялась индикаторными методиками, описание которых дается в главе «Методика исследования и его организация».

Проведенная опытная работа показала, что в каждом классе есть школьники с резко выраженной внушаемостью и ученики, слабо поддающиеся специальному внушению. Полученные данные не означают неизменности суггестивности обследованных школьников, они лишь свидетельствуют о степени внушаемости на данное время.

Для получения объективных данных, характеризующих выполненную испытуемыми работу, применялся рейтинг. Так, в частности, оценку сочинений учащихся на тему «Мой любимый герой» давали три учителя. Каждый из них, независимо от других, отмечал в своем протоколе, какие работы учащихся он относит к явно шаблонным и какие, по его мнению, являются оригинальными. Согласно инструкции критериями для такой классификации были: 1) выбор темы (героя); 2) близость изложения к книжному тексту или языку учителя; 3) приемы изложения.

Сравнение протоколов «компетентных судей» позволяло с наибольшей объективной достоверностью характеризовать выполненные работы относительно заданного качества.

Если все учителя отмечали, что сочинение шаблонное, оно и зачислялось в графу шаблонных («Ш»).

Сочинения, о которых мнение учителей было противоречивым, в дальнейших сопоставлениях и анализе не использовались. Таким образом, путем рейтинга выявлялись сочинения явно шаблонные (все ставили оценки «Ш») и явно оригинальные (три оценки «О»). Они-то и соотносились со степенью внушаемости их авторов.

Всего было обследовано 72 ученика. По показателям применяемых методик определились 3 группы: легковнушаемые (ЛВ); средневнушаемые (СВ); трудновнушаемые (ТВ). Для получения наиболее контрастных результатов мы в дальнейшем сопоставляли данные различных видов деятельности только легковнушаемых

и трудновнушаемых учащихся. Из них для анализа в интересующем нас аспекте были отобраны только те, которых по характеристике классных руководителей можно отнести к категории средних учеников.

Каковы же итоги сравнения деятельности легковнушаемых и трудновнушаемых учеников?

Начнем с сопоставления творческих сочинений.

Творческое сочинение на тему «Мой любимый герой» писали все ученики 8 «Г» класса школы № 127. Анализ сочинений ребят из группы ЛВ и ТВ свидетельствует, что сочинения не различаются с точки зрения общей грамотности, но существенно различаются по отношению к поставленной задаче, по уровню самостоятельности выполнения творческой работы, в целом по характеру познавательной активности.

Все учащиеся из группы легковнушаемых свою задачу увидели в том, чтобы передать содержание произведения. Язык их книжный, в сочинениях много штампов. Даже лучшие сочинения декларативны, в них не чувствуется собственной мысли человека, пишущего на такую волнующую тему, как «Мой любимый герой».

Совсем другую картину дают сочинения школьников из группы трудновнушаемых. В этих работах отчетливо проявляется собственная мысль, иногда спорная или совершенно неверная, но всегда в значительной мере независимая от того, чего требует так называемое репродуктивное обучение.

Идеалом для учащихся группы ЛВ служат герои, о которых часто говорят в школе. Для группы ТВ идеал – не только литературные герои, с которыми они познакомились в ходе школьного обучения, а и самостоятельно выбранные герои.

Для иллюстрации сказанного сопоставим два сочинения⁵.

Сочинение Гали 3. (группа ЛВ).

«Мой любимый герой Гуля Королева. Я очень люблю светлый образ этой замечательной, смелой девушки-героини. Еще будучи девочкой, у нее уже были те характерные черты, которые она впоследствии ярко проявила. Она была смелой, настойчивой, но в то же время упрямой девочкой. В годы Великой Отечественной войны Гуля ушла на фронт. Не жалея себя, не жалея свой жизни, она стойко защищала свою Родину, свой народ. Смотря смерти

⁵ Все сочинения даны без поправок, с соблюдением стилистических и пунктуационных особенностей.

в глаза, ненавидя врагов своей отчизны, она боролась. Жизнь ее оказалась коротка, но за это время она успела сделать многое для Советской страны, для советского народа. Она погибла, но слава о ней живет в чистых сердцах советских людей. Память о ней будет жить вечно».

Учитель, не заботящийся о развитии творческого мышления учащихся, вероятно, оценил бы это сочинение высоким баллом. Но следует обратить внимание на то, что в тексте масса штампов («светлый образ», «характерные черты, которые она впоследствии ярко проявила», «она погибла, но слава о ней...»). Сочинение это безликое, не чувствуется в нем живой мысли.

С противоположной крайностью мы встречаемся в сочинениях группы ТВ.

Оля Н. пишет:

«Мой любимый герой-идеал – герой книги Александра Дюма д'Артаньян. Этот человек, может быть, и не жил никогда, но для меня этот человек все-таки существовал. Д'Артаньян, сын бедного гасконца, очень храбрый, честный человек, который неоднократно в течение своей жизни спасал самых знаменитых людей Франции, а также Англии. Идеалом д'Артаньяна был Атос, настоящее имя которого граф де Ла Фер. Для меня и этот человек – герой, скромный, честный, умный, гордый, бескорыстный. Я всегда буду мечтать стать достойной имени этих непобедимых людей».

В обеих сопоставляемых группах по одному ученику избрали в качестве своего любимого героя Павку Корчагина. Но как по-разному они об этом писали!

Оля С. из группы ЛВ:

«Мой любимый герой – Павел Корчагин. Павел Корчагин – герой романа «Как закалялась сталь» Н. Островского. Он был смелый, мужественный, честный, благородный человек. Павел был скромным».

Ученик из группы ТВ Владимир Б. совсем по-другому подошел к раскрытию образа Корчагина. Он ведет с ним живой разговор:

«Мой любимый герой Павка Корчагин из книги Николая Островского «Как закалялась сталь». Павка поразил меня своим мужеством, своим бесстрашием, своей преданностью партии и народу. Он стал для меня вечно живым примером в моей жизни. Когда мне бывает трудно, я обращаюсь к нему: «Как бы ты поступил на моем месте, Павел?» И я часто получаю ответ: «Решай

сам». Иногда я не могу справиться с каким-нибудь делом, я вижу перед собой насмешливые Павкины глаза: «Что? Не можешь, сдаешься?» И его посуровевший голос: «Держись». И я говорю себе: «Шалишь, братишка, ведь можешь». Теперь я вступаю в ряды ВЛКСМ. Я опять обращаюсь к Павке: «Достоин ли? Пора ли?» Получаю ответ: «Пора».

Анализ показывает, что герои всех сочинений книжные. Только один ученик из группы ТВ пошел другим путем.

Владимир А. пишет:

«Мой любимый герой – человек будущего. Он воплотит в себе все лучшие черты людей настоящего. Лучшие черты героев книг. Ему достанется сила и смелость сильных людей Джека Лондона. Пыл и неукротимость Павки Корчагина. Стальная воля Маресьева. Я написал портрет без недостатков. Образец сверхчеловека. Пусть же он будет благородным и умным. И пусть у него будет простое человеческое сердце. Он должен быть Человеком с большой буквы. Быть может, этот человек скажет, глядя на прошедшие поколения: «Зачем это они там копошились, воевали, ссорились?» Но я верю, человек будет Человеком, что он поймет, зачем все было: ради него, Человека Будущего».

Также независимо от задания темы решает свою задачу Виталий М. из группы ТВ. Он пишет:

«В жизни, книгах, кино встречалось мне очень много героев, и в каждом я находил новые хорошие черты. У всех у них разные характеры, и каждый из них мне нравится чем-то своим. Но своего героя я еще не выбрал».

Приведенные примеры показывают сущность различия в познавательной активности легкоовнушаемых и трудноовнушаемых учащихся. Можно было бы предположить, что это случайность. Но с такой же картиной мы встретились, сравнивая сочинения учащихся (легко- и трудноовнушаемых) девятого класса школы № 10 г. Губахи.

Здесь девятиклассники писали сочинения по истории на тему «Мое представление о США в начале XX века».

Так же, как и в 127 школе, сочинения этих учащихся были распределены методом «компетентных судей» на три группы: «оригинальные», «шаблонные», «средние». Опытным путем определив степень овнушаемости учеников, мы сопоставили характер сочинений легкоовнушаемых и трудноовнушаемых школьников. Результаты сравнения оказались аналогичными полученным ранее

выводам. И здесь в сочинениях легковнушаемых, как правило, отражен только тот материал, который учитель излагал на уроке или «вычитан» ребятами в учебнике. В качестве примера приведем сочинение Светланы Ш. (ЛВ):

«В XIX веке в Соединенных Штатах Америки очень быстро развивался капитализм. Причинами быстрого развития капитализма является, во-первых, ликвидация рабства, земля была роздана крестьянам, расширился внутренний рынок. В США были очень благоприятные условия для развития сельского хозяйства. Быстро строились железные дороги, развивалась техника. Города в США строились на современной технике. Дома строились высокие. В начале XX в. капитализм вступил в стадию империализма. В это время усилилась концентрация производства. Из разных форм монополистических объединений широкое распространение получили тресты. Развитие трестов было тесно связано с банками. Американские капиталисты вкладывали свои капиталы в банковское дело и в производство. США была самой развитой страной. После гражданской войны было отменено рабство, но это никакой пользы неграм не принесло. Они остались в таком же положении, как и раньше».

Совершенно по-иному звучат сочинения учащихся из группы ТВ. Наташа А. пишет:

«Когда человеку задают подобный вопрос, должна быть уверенность, что этот человек имеет мнение о предмете, про который спрашивают. Если же мнения нет, то он или отмалчивается, или придумывает, или же признается, что не знает того, о чем спрашивают.

Об Америке наших дней я узнаю из газет и передач телевидения; об Америке начала 20-го века мы знаем из учебника Новой истории для средней школы, который написали для нас шесть человек. «Финансовый капитал... индустриализация... тресты... конкуренция...».

Америка 68 года очень похожа на ту, которая существовала в начале нашего века...

...Она уже тогда гордо взирала на мир с высоты 40-этажных домов, поражая блеском «авеню и стритов», множеством людей и машин. Тут выживали самые сильные, самые наглые, подлые, умеющие из любых обстоятельств выйти «сухими». Жили, грабили, богатели и опять богатели; подкупали, давали взятки – и снова богатели. Вот какой-нибудь Чарльз Скотт, сидя в конторе,

подсчитывает выручку. Он доволен, он улыбается: денег сегодня больше, чем вчера. Он надевает перчатки, которые стоят в 6 раз дороже, чем дневная заработная плата его рабочего, садится в блестящую новенькую машину и едет домой, где его ждет изысканный обед.

А вот бредет по сияющей улице пожилой негр. Он идет домой, в грязный, нищенский квартал. Он не хочет идти домой. Он не нашел работы, он не несет детям даже корки хлеба. Он негр. Да что негр! Почти все рабочие жили в ужаснейших условиях, работая от зари до зари и получая жалкие гроши.

Роскошные особняки на главных улицах и тесные каморки, где жили несколько семей рабочих, чтобы сэкономить на квартирной плате. Элегантный фрак заводовладельца и грязные лохмотья безработного. Блестящий ужин в честь победы на выборах и стакан воды с куском позавчерашнего хлеба. Светлая, чистая контора капиталиста и толпы безработных у фабрик и заводов. Ку-клукс-клан и первые рабочие союзы. Изобилие, роскошь и нищета, полуголодное существование...»

Приведенные примеры показывают резкое различие сочинений по уровню самостоятельности мышления учащихся. В одних случаях сочинения основаны главным образом на репродуктивной деятельности учеников. Они написаны по образцу, шаблонно. Как уже отмечалось, эти сочинения были отнесены к группе шаблонных.

В других случаях мы встречаемся с подлинной творческой активностью мышления учащихся. Эти сочинения включались в группу оригинальных.

Таблица 4 наглядно показывает сопряженность степени внушаемости с уровнем познавательной активности.

Таблица 4

ВНУШАЕМОСТЬ	КАЧЕСТВО СОЧИНЕНИЙ (В %)	
	ШАБЛОННЫЕ	ОРИГИНАЛЬНЫЕ
ЛВ	90	10
ТВ	12	88

Особый интерес для данного исследования представляет сравнение степени внушаемости учащихся с уровнем их общественной активности.

Для определения общественной активности мы еще до начала опытной работы предложили классному руководителю 8 класса сделать срез по следующим показателям:

Какое общественное поручение выполняет ученик?

Умеет ли организовывать дело?

Охотно ли принимает участие в деле, организуемом кем-то?

Инициативен ли в общественной работе?

Умеет ли подчиняться при выполнении общественного поручения?

Впоследствии полученные результаты среза общественной активности мы сопоставили со степенью внушаемости. Таблица 5 иллюстрирует взаимозависимость уровня общественной активности и степени внушаемости школьника.

Таблица 5

ВНУШАЕМОСТЬ	АКТИВНЫ В ОБЩЕСТВЕННОЙ ЖИЗНИ (В %)	ПАССИВНЫ В ОБЩЕСТВЕННОЙ ЖИЗНИ (В %)
ЛВ	32	68
ТВ	70	30

Итак, налицо и здесь определенная связь между степенью внушаемости и уровнем общественной активности.

В заключение следует отметить, что наличие связи между суггестивностью и уровнем развития познавательной и общественной активности требует строгого учета в педагогическом процессе фактора внушаемости.

Анализ творческих сочинений группы ЛВ и ТВ показал, что недостатки в развитии познавательной активности учащихся этих групп различны.

Если легковнушаемые в сочинениях пересказывают в основном текст любимейшей книги, то у трудновнушаемых заметно стремление только к самовыражению без опоры на знания, сообщаемые в школе, и на литературные источники. Видимо, линия индивидуального подхода здесь должна состоять в том, чтобы учащимся из группы ЛВ систематически предлагать сочинения на такие, например, темы, как: «Мой лучший друг», «Моя семья», «В чем счастье жизни» и т. д. Сочинения, не связанные с конкретными литературными произведениями, помогут школьникам преодолеть стремление к репродуктивной деятельности, потребуют от них самостоятельности в выражении своих мыслей и чувств. Учащимся группы ТВ необходимо предлагать сочинения, непосредственно связанные с литературными текстами школьной программы, чтобы научить их литературоведческому анализу.

Различие позиций трудновнушаемых и легковнушаемых в классном коллективе обуславливает дифференцированный подход педагога к школьникам с целью развития их общественной активности.

Совершенно очевидно, что учащимся из группы ЛВ следует помочь преодолеть робость, неуверенность в своих силах, способствовать их активному участию в общественной жизни. Стимулирование внутренних побудительных сил к активному участию в общественной жизни класса, школы – вот главная задача педагогов в работе с легковнушаемыми учащимися.

Забота о правильном развитии общественной активности трудновнушаемых учащихся требует педагогического внимания к воспитанию у этих школьников умения выступать не только организаторами, но и исполнителями в различных видах общественной работы.

Разумеется, это лишь самые общие положения методики педагогического воздействия, учитывающие фактор внушаемости детей. Необходимы дальнейшие исследования, раскрывающие методику индивидуального подхода к учащимся в соответствии со степенью их внушаемости.

Глава VI

ВНУШЕНИЕ КАК МЕТОД ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

§ 1. Формирование личности и методы педагогического воздействия

Эффективное управление процессом формирования личности предполагает глубокое понимание сущности личности и ее составных компонентов.

Исследованием биологической, психологической, социальной сути личности занимаются различные науки. Для педагогической практики первостепенное значение имеют данные психологии о личности. Однако состояние психологии личности долгое время было таково, что учитель-воспитатель, используя разнообразные средства педагогического воздействия, не получал соответствующего обоснования в науке, призванной раскрывать закономерности внутреннего мира человека. Причем, как это ни парадоксально, причина заключалась не в отсутствии трудов по психологии личности, а в обилии и чрезвычайной пестроты концепций.

Начиная от Вундта, который в последней четверти XIX века, организовав экспериментальную лабораторию, заложил основы научной психологии, и до наших дней вся зарубежная психология представлена огромным количеством учений и концепций о личности (фрейдизм, гештальтпсихология, персонализм, неофрейдизм, бихевиоризм, антропология, «социализация» и др.). Многие психологи прошлого стремились оказать существенную помощь педагогике, но они не в состоянии были это сделать, так как их подход к психике ребенка был метафизическим. Психические процессы изучались в отрыве от цельной личности. Знание, например, свойств мышления еще не обеспечивало понимания движущих сил развития познавательной активности школьников. Поэтому психология, пишет Л. С. Выготский, «была обречена волей-неволей на то, чтобы заниматься тощими абстракциями» (73, стр. 471).

Как общая психология, так и педагогическая психология, расширяя представление о внутреннем мире человека, все же не давала возможности педагогике твердо опереться на фундамент психологических знаний.

Дифференцированное рассмотрение отдельных качеств психики (память, мышление, воображение и т. д.), равно как трактовка развития личности с позиции только внутреннего созревания или в аспекте исключительной детерминированности внешней средой, не создавали цельной картины личности, не вскрывали подлинных главных факторов ее развития.

Неспособность психологии прошлого и современной зарубежной психологии оказать помощь теории и практике воспитания глубоко и тонко показала Л. И. Божович в высшей степени ценной для педагогики книге «Личность и ее формирование в детском возрасте» (57).

В таких главах, как «Борьба за конкретную психологию и целостное изучение личности» и «Состояние исследований личности в современной психологии», Л.И. Божович дает объективную характеристику ряда психологических учений.

Раскрывая некоторые достоинства отдельных концепций психологии личности, автор констатирует кризис, переживаемый буржуазными учениями о личности. Не определив подлинных источников и закономерностей психологического развития, общая и педагогическая психология не в состоянии правильно ориентировать педагогический процесс.

В отличие от зарубежной психологии советские ученые, опираясь на марксистско-ленинскую методологию, успешно разрабатывают основы теории личности. Единый диалектико-материалистический подход к явлениям психической жизни обеспечивает методологическую общность теоретических взглядов всех советских психологов на проблему личности и условий ее формирования. Труды Б. Г. Ананьева, Л. И. Божович, Л. С. Выготского, А. Г. Ковалева, Г. С. Костюка, А. Н. Леонтьева, В. С. Мерлина, Б. Н. Мясищева, К. И. Платонова, С. Л. Рубинштейна, Д. Н. Узнадзе и других, при всем их различии и оригинальности разрабатываемых концепций, дают педагогике ряд принципов, которые должны стать фундаментальными положениями при разработке методики педагогического воздействия.

Не рассматривая суть отдельных концепций личности, укажем главные общие идеи, имеющие основополагающее значение для соотношения методов педагогического воздействия с теорией личности.

Краеугольный камень психологии педагогического воздействия с позиций теории личности составляют 4 идеи.

1. Целостный подход к изучению личности.

Целостный подход дает возможность рассмотреть личность в ее социальных связях, а не отдельные стороны или элементы психики. Результаты функционального изучения личности не продуктивны для педагогики.

Учебно-воспитательная практика советской школы базируется на данных, раскрывающих целостную структуру личности. При целостном подходе личность выступает как сознательный член общества. Личность – это сознательный индивидуальный человек в социальном взаимодействии.

Формирование человеческой личности осуществляется на основе взаимосвязи и интеграции природных и социальных свойств.

«Всякая функция в культурном развитии ребенка, – указывает Л. С. Выготский, – появляется на сцену дважды, в двух планах. Сперва – социальном, потом – психологическом, сперва – между людьми как категория интерпсихическая, затем – внутри ребенка как категория интрапсихическая» (74, стр. 160).

Следовательно, личность – это сплав природного и социального. Внешние условия определяют психологию личности через ее внутренние особенности. Социальная сущность личности реализуется через ее психологические свойства. Благодаря им личность выступает как хозяин своего поведения. В свою очередь, о свойствах человека мы судим по его поведению.

Для разработки методики педагогического воздействия особое значение имеет рассмотрение качеств личности как сплава мотивов и способов поведения.

2. Рассмотрение личности как совокупности отношений.

На формирование личности оказывают влияние не только внешние средства воздействия, но и та роль, которую человек играет в системе общественных отношений, а также и деятельность, выполняемая в соответствии со своей позицией. Поэтому средства педагогического воздействия должны соотноситься с позицией, занимаемой школьником в своем коллективе, с тем социальным микроклиматом, в котором он находится.

3. Учет общего и индивидуального в процессе воздействия на личность.

В советской психологии понятие «личность» подразумевает общее и индивидуальное в человеке как субъекте общественных отношений. Психика человека не отвлеченно отражает действительность, а выражает идеальное отношение данного индивида к конкретной ситуации. Поэтому методика педагогического воздействия должна ориентироваться как на общие данные о личности, так и на индивидуальные особенности человека.

4. Ведущая роль воспитания в формировании личности.

Для разработки методики педагогического воздействия очень важен вопрос о факторах, формирующих личность. Формирование личности определяют две системы – биологическая и социальная. Человек по своей сути – биосоциальное существо. Он часть природы и вместе с тем член общества. Что играет определяющую роль в его развитии? Было бы неправильным умалять значение каждого из этих факторов. Природа обуславливает естественные предпосылки и возможности становления личности. Социальные условия определяют пути и средства реализации этих естественных возможностей. Но общество воздействует на формирование личности не прямо, а через деятельность человека.

Природные и социальные условия имеют определяющее значение для формирования личности. Это не значит, что они непременно способствуют положительному становлению личности. Слово «определяющее» подчеркивает характер закономерности воздействия этих факторов. Ведущая роль в формировании личности принадлежит воспитанию. Оно призвано, используя соответствующие методы воздействия, управлять становлением личности. Именно в этом смысле мы говорим о ведущей роли

воспитания. Возможности воспитания в осуществлении своей ведущей роли огромны, но конкретный эффект его зависит от того, как используются средства педагогического воздействия.

Педагогическая практика не имеет права рассматривать их как набор приемов, не соотнесенных с внутренним миром ребенка и его собственными усилиями. Рассмотренные психологические особенности личности свидетельствуют о той роли, которую играют внутренние побудительные силы в становлении личности. Это постоянно должны учитывать педагоги при разработке методов педагогического воздействия.

Еще раз отметим, что подлинно глубокий смысл практических действий личности раскрывает изучение потребностей, мотивов, установок, то есть система внутренних побудительных сил личности. Психика, представляя собой орудие личности, регулирует деятельность каждого человека в соответствии с его потребностью. Потребности являются внутренним источником активности личности.

Чтобы понять природу деятельности личности, необходимо знать, каково психологическое состояние человека не только во время деятельности, но и до нее. В психологии это называется знанием предваряющей деятельности.

Предваряющая деятельность может быть охарактеризована при условии учета ситуации удовлетворения потребности. Только при определенной потребности и наличии соответствующей ситуации человек начинает действовать.

До начала действия возникает целостное изменение состояния организма – установка. Она и является своеобразным процессом настройки человека к действию.

Личность всегда проявляет себя как субъект деятельности; следовательно, первостепенное значение в любом акте поведения играет установка. Д. Н. Узнадзе указывал на то, что вся деятельность человека строится на двух уровнях. На первом уровне установка создается на почве единства актуальной потребности и ситуации. Эта установка ведет к импульсивному поведению. На втором уровне происходит объективация установки. Установка вырабатывается здесь не при наличии реальной ситуации, а путем вербального воздействия. В человеке оба эти уровня психики чередуются.

В. Г. Норакидзе пишет: «Чередование в человеке этих различных по структуре установок, их иерархический, соподчиненный строй отражает всю структуру активности личности, как субъ-

екта деятельности» (190, стр. 30). Установка выражает одну из общепсихологических характеристик личности, ибо она, будучи обусловлена потребностью и отношением субъекта к деятельности, дает целостную общую картину личности.

Мы вновь остановились на этих важнейших положениях, так как педагогика, разрабатывая средства воспитания, недооценивает управление развитием личности через регуляцию деятельности самих школьников. Ребенок не только объект, но и субъект воспитания. Практическая деятельность педагога не ограничивается только арсеналом средств воздействия, безотносительных к активности самой личности. Собственно, вся методика воспитания должна представлять собой управление развитием человека, осуществляемое им самим и воспитателем.

Равно тому, как качества личности образуются сплавом внутреннего и внешнего, так и процесс воспитания представляет собой комплекс средств педагогического воздействия и адекватных им актов психической и практической деятельности школьников. Иначе говоря, методика педагогического воздействия должна рассматриваться в контексте психологических закономерностей формирования личности.

Если в соответствии с изложенными выше положениями подойти к рассмотрению той системы методов педагогического воздействия, которая излагается в педагогической литературе, то нетрудно увидеть существенные недостатки в раскрытии вопросов методики воспитательного процесса.

Проблема классификации методов воспитания, так же как и характеристика отдельных средств воздействия, рассматривается в трудах многих советских педагогов (Н. И. Болдырев, В. Е. Гмурман, В. М. Коротов, Т. Е. Конникова, Б. Т. Лихачев, И. С. Марьенко, Э. И. Монозон, С. М. Ривес, В. А. Сухомлинский и др.). Однако до сих пор нет общепризнанной системы методов педагогического воздействия; вопросы сущности и классификации методов воспитания публикуются журналом «Советская педагогика» в рубрике «Дискуссия и обсуждение» (154).

Л. Ю. Гордин, В. М. Коротов, Б. Т. Лихачев в книге «Методика педагогического воздействия» называют три основных метода воспитательного воздействия: педагогическое требование, система перспективных линий и наказание (80, стр. 3). Н. И. Болдырев в учебнике «Педагогика» отмечает, что в системе нравственного воспитания применяются в основном два метода: убеждение и упражнение (60, стр. 315).

В курсе лекций по педагогике Т. Е. Конникова выделяет две основные группы методов нравственного воспитания:

1) методы формирования у учащихся общественного поведения и опыта общественных отношений,

2) методы формирования нравственного сознания (204, стр. 376–377).

Не приводя больше примеров, свидетельствующих о различии точек зрения на классификацию методов воспитания, отметим, что такая пестрота является следствием подхода к средствам педагогического воздействия только как к внешним влияниям, не соотношенным с внутренним состоянием школьников. Авторы раскрывают сущность методов воспитания как описание форм воспитательной работы (беседа, социалистическое соревнование, игра, общественная работа и т. д.). Обоснование тому или иному методу ищут только в задачах воспитания и массовой школьной практике, игнорируя внутренний механизм личности школьника, который составляет природную основу данного воздействия.

Различно и отношение авторов к назначению и действенности методов воспитания. Одни явно переоценивают значение вербальных методов. В данном случае исходят из того что задача метода – непосредственное воздействие на психику. Другие признают в качестве методов только организацию жизни ребенка. По их мнению, метод воспитания должен опосредованно влиять на школьника, поэтому суть педагогического воздействия состоит только в педагогически целесообразной организации жизни ребенка; роль идеологической работы при этом явно занижается.

Подлинное назначение методов педагогического воздействия, на наш взгляд, состоит в том, чтобы оказать влияние на всю сферу психики и поведения ребенка, стимулируя для решения воспитательной задачи его собственную активность.

Исходя из этой позиции, следует признать, что в системе методов воспитания равное место должны занимать и средства, непосредственно воздействующие на психику ребенка, и приемы организации детской жизни.

В педагогическом процессе мы встречаемся и со словесными, и с так называемыми «практическими» методами воспитания. Ни противопоставлять их, ни соподчинять нельзя. Воспитательные задачи успешно решаются только в условиях единства применения и тех и других методов воздействия.

Однако, разумеется, это не означает отказа от глубокого исследования отдельных методов педагогического воздействия. Всесторонний психолого-педагогический анализ каждого метода педагогического воздействия ждет еще своих исследований.

Наряду с характеристикой отдельных методов воспитания, сложной и нерешенной проблемой является разработка цельной системы методов педагогического воздействия. В этой связи знаменательной представляется упомянутая выше дискуссия в журнале «Советская педагогика» по проблеме классификации методов педагогического воздействия.

Вопросы, поднятые в статьях Б. Т. Лихачева (К вопросу о сущности и классификации методов воспитательного воздействия, «Советская педагогика», 1969, № 5) и В. М. Коротова (К вопросу о классификации методов воспитания, «Советская педагогика», 1970, № 3), дают возможность, с одной стороны, увидеть в целом то состояние, в котором находится в настоящее время классификация методов воспитания, и, с другой стороны, всесторонне обсудить существующие концепции системы средств педагогического воздействия.

Какие критерии кладутся в основу классификации методов педагогического воздействия? Б. Т. Лихачев в качестве критерия для классификации предлагаемой им системы методов воспитания берет общественные отношения людей. Не отождествляя общественные отношения и отношения, возникающие в педагогическом процессе, он констатирует, что «известные в педагогике методы воспитания, одни с большей, другие с меньшей степенью приближения, отражают в преобразованном виде реально существующие в жизни общества способности воздействия» («Советская педагогика», 1969, № 5, стр. 124).

Само по себе это положение, на наш взгляд, является принципиально правильным, мало исследованным в педагогическом плане и перспективным для развития концепции классификации методов воспитания. Однако предлагаемая в дальнейшем группировка методов не отражает положения об известном соответствии методов воспитания формам общественного воздействия.

Б. Т. Лихачев выделяет две группы методов:

1) методы непосредственного идеологического воздействия на сознание и поведение ребенка – разъяснение (убеждение); пример; революционные, боевые и трудовые традиции народа;

2) методы опосредованного воздействия на сознание школьника путем организации его жизни и поведения (требование, система перспективных линий, соревнование, одобрение и наказание).

Не вдаваясь в анализ педагогической оправданности такой классификации, отметим только, что Б. Т. Лихачев не до конца реализует избранный им принцип – он как бы проходит мимо такой широко распространенной формы общественного воздействия, как внушение.

Современная социология и социальная психология убедительно показывают, что значительное место в общественной жизни играет внушение как фактор взаимовлияния на психику людей. Было бы глубоко вредным переоценивать роль внушения в жизни общества, но и нельзя, вопреки данным науки, проходить мимо тех реальных воздействий, которые в процессе социального общения воспринимаются человеком без должной критики, безотчетно и в то же время оказывают на его психическое состояние и поведение существенное влияние. Следовательно, сам подход к классификации методов воспитания, избранный Б. Т. Лихачевым, обязывает его включить наряду с убеждением и внушение в систему средств педагогического воздействия. Однако Б. Т. Лихачев, совершенно правильно видя назначение методов воспитания не только в формировании сознания, но и в воспитании чувств, воли, стимулировании потребностей, проходит мимо внушения как метода педагогического воздействия.

Рассмотрим теперь в интересующем нас аспекте систему методов воспитания, предлагаемую В. М. Коротовым. Он считает, что «основой классификации методов могут быть только теоретически осмысленные практика воспитательной работы, реальные потребности школы и педагогического труда» («Советская педагогика», 1970, № 3, стр. 62).

Вряд ли у кого-либо это положение может вызвать возражение. Действительно, каждое воспитательное средство рождается в опыте, опытом проверяется и, теоретически осмысленное, внедряется в массовую практику педагогической работы. Но это отнюдь не означает, что, пересчитав существующие на практике методы педагогического воздействия, мы получили тем самым и критерии для построения искомой классификации. Поэтому выдвинутая В. М. Коротовым для обсуждения классификационная схема методов воспитательного процесса, на наш взгляд, не убедительна («Советская педагогика», 1970, № 3, стр. 71).

Так, например, в предлагаемой классификации ряд методов можно свободно переместить из одной группы в другую. Общественное мнение автор помещает в группу методов педагогичес-

кого воздействия, но с не меньшим основанием этот метод можно зачислить и в группу методов идейно-нравственного убеждения, и в группу методов организации воспитательного коллектива. То же самое можно сказать и о перспективе, и о педагогическом требовании, которые В. М. Коротов отнес в рубрику методов педагогического воздействия, хотя с таким же успехом они могли бы занять свое место и в группе методов организации воспитательного коллектива. Так отсутствие четких критериев для классификации предопределяет расплывчатость схемы методов воспитательного процесса.

Что же может и должно служить основанием для искомой классификации?

Таковыми критериями, на наш взгляд, являются, во-первых, источник воспитательного воздействия, во-вторых, цель воздействия и адекватная ей внутренняя сфера психики, к которой апеллирует метод воспитания.

В школьном педагогическом процессе можно выделить три источника воспитательного воздействия:

1. Влияние ученического коллектива.
2. Влияние общественной практической деятельности.
3. Влияние педагога.

Каждое из названных влияний может служить реализации различных педагогических задач и восприниматься различными сферами психики.

Если подойти с позиции интересующего нас воздействия метода на сознательную или неосознанную сферу психики, то нетрудно увидеть, что один и тот же источник воспитательного влияния может быть адресован к разным областям психики и, следовательно, формирует разные качества.

Обратимся к таблице, которая иллюстрирует это положение (табл. 6).

Таблица 6

ИСТОЧНИК ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ	РЕЗУЛЬТАТ ВОЗДЕЙСТВИЯ НА СОЗНАТЕЛЬНУЮ СФЕРУ ПСИХИКИ	РЕЗУЛЬТАТ ВОЗДЕЙСТВИЯ НА НЕОСОЗНАВАЕМУЮ СФЕРУ ПСИХИКИ
Коллектив	Коллективизм	Внушенный конформизм
Практическая деятельность	Умения (действия, выполняемые сознательно)	Навыки (действия, выполняемые автоматически)
Воздействие педагога	Убеждения	Внушенная установка

Приведенная схема, при всех недостатках формализации явления, наглядно показывает, как источник воздействия может по-разному влиять на внутренний мир школьника. Далеко не всегда организуемое нами педагогическое воздействие затрагивает сферу сознательного. Влияние коллектива может способствовать сознательному «единению» школьника с общественным мнением коллектива, но это же влияние может способствовать слепому подчинению определенному стандарту – формированию внушенного конформизма. Практическая деятельность способствует развитию глубоких убеждений, формированию разносторонних умений; вместе с тем через этот же источник воспитательного воздействия образуются навыки – автоматические действия, выполняемые обычно в значительной мере неосознанно.

И, наконец, вербальное воздействие учителя может быть рассчитано или на формирование сознательных убеждений, или на создание неосознаваемых внушенных установок.

Характеризуя определенный метод воспитания, нельзя игнорировать ни педагогическую задачу, решаемую им, ни тот внутренний механизм личности школьника, который составляет природную основу данного метода.

Следовательно, назначение метода педагогического воздействия состоит в том, чтобы оказать влияние на всю сферу психики и поведения школьника, стимулируя для решения воспитательной задачи его собственные силы. Но это не означает нивелировку методов, каждый из них имеет свою собственную характеристику.

Исходя из всего сказанного, можно предложить для рассмотрения следующую классификацию средств педагогического воздействия (см. табл. 7).

Таблица 7

ИСТОЧНИК ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ВЛИЯНИЯ	СРЕДСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ
Коллектив	Общественное мнение, перспектива, традиции, социалистическое соревнование
Собственная практическая деятельность в воспитательных целях	Общественно-полезная работа, самообслуживание, участие в производительном труде, игра, упражнения в нравственном поведении, выполнение общественных поручений
Воздействие педагога	Убеждение, пример, внушение

Каждое из названных средств в педагогической практике находит свое выражение в различных видах педагогического воздействия. Так, например, убеждение как метод воспитания применяется в виде бесед (групповых и индивидуальных), диспутов, политинформаций и др.

Соответствующие виды педагогического воздействия характерны и для других методов воспитания.

Предложенная схема средств педагогического воздействия весьма условна, она не претендует на классификационную систему, отражающую все богатство методики воспитания. Создание такой системы – задача сложная и пока не решенная.

Решаясь привести указанную схему, мы хотим показать, какое сравнительно ограниченное место занимает внушение в широкой палитре средств педагогического воздействия. Вместе с тем, мы полагаем, что независимо от того, какая классификация будет принята, внушение как средство педагогического воздействия должно занять в ней соответствующее место.

Таблица 6 иллюстрирует не только возможность каждого источника воспитательного воздействия адресоваться к различным сферам психики, но и значительную область влияний, воспринимаемых школьником по механизму внушения.

Внушение как фактор влияния и в общественной жизни, и в педагогическом процессе существует объективно. Задача методики воспитания – обеспечить управление этим фактором, сделать его целенаправленным средством педагогического воздействия.

Изложенный выше материал показывает, что ни по своей внешней характеристике, ни по механизму воздействия внушение не тождественно убеждению, хотя и в том и в другом случае мы пользуемся словом как орудием влияния на психику.

Так же, как ошибочно «растворять» внушение в методе убеждения, так неправомерно вообще исключать внушение из средств педагогического воздействия на том основании, что оно якобы воспитывает пассивную личность. Действительно, внушая, мы адресуемся к неосознаваемым формам психики, но из этого не следует, что сам школьник остается или становится безучастным объектом внешнего влияния.

Современная психологическая трактовка личности и представление о механизме суггестии показывают, как внушающее воздействие через установки, мотивационную и эмоциональную сферу активизирует целостное состояние личности. «У человека, – пишет

Д. Н. Узнадзе, – имеется целая сфера активности, которая предшествует его обычной сознательной психической деятельности, и изучение этой сферы представляет несомненно большой научный интерес, так как без специального ее анализа было бы безнадежно пытаться адекватно понять психологию человека» (274, стр. 71).

В предыдущей главе педагогическое внушение было охарактеризовано как воздействие педагога, опирающееся на внушаемость ребенка. Сейчас мы имеем возможность дать более точное определение внушению как методу педагогического воздействия.

Под методом педагогического внушения мы понимаем целенаправленное воздействие воспитателя, адресованное к неосознаваемой сфере психики воспитуемого, опирающееся на установку как целостное состояние личности ребенка и порождающее его стремление активно совершенствовать свои морально-волевые качества.

Таким образом, основная проблема, на наш взгляд, состоит не в дискутировании вопроса о правомерности включения внушения в систему мер педагогического воздействия, а в том, чтобы, дав этому методу наиболее точное определение, исследовать его многогранные возможности для формирования активной, творческой, высоконравственной личности.

§ 2. Взаимосвязь и различие убеждения и внушения как средств педагогического воздействия

Современная педагогика, характеризуя методы воспитания, признает только те воздействия, которые адресованы к сознанию школьника.

Т. А. Ильина в учебном пособии «Педагогика» пишет: «Под методами воспитательных воздействий на учащихся, или методами воспитания, подразумеваются способы воздействия воспитателя на сознание и волю учащихся с целью формирования у них убеждений и навыков коммунистического поведения» (97, стр. 440).

Вполне понятно, что исходя из этого положения в качестве основного средства воздействия рассматривается убеждение и ни о каких педагогических влияниях, адресуемых к неосознаваемым формам психики, даже не упоминается. В других учебных пособиях, о которых мы уже говорили, внушение отождествляется с убеждением, что также затушевывает специфику каждого из этих методов воспитания.

Именно такое отношение к внушению как методу педагогического воздействия обязывает нас неоднократно возвращаться к вопросу специфики внушения и убеждения. Рассматривая взаимосвязь основных форм социального общения, мы показали ошибочность отождествления и противопоставления убеждения и внушения. Следует отметить, что это в полной мере относится и к взаимосвязи метода убеждения и внушения в педагогическом процессе.

Ошибка отождествления метода убеждения с внушением широко распространена и мешает проведению соответствующих исследований, так как затушевывает специфику внушения.

Каждая наука пользуется своей системой понятий и терминов. Можно было бы предположить, что то, что в физиологии именуют внушением и внушаемостью, в педагогике называют убеждением и подражанием. Однако речь идет не о терминологических различиях.

Убеждение как метод педагогического воздействия включает в себя элемент внушения, но собственно внушение по своей природе качественно отличается от убеждения. Следовательно, дело не в том, что на разных уровнях науки одно и то же явление (словесное воздействие) по-разному называется и различно выражается (внушение и убеждение). Внушение – своеобразный метод воздействия, имеющий свою физиолого-психологическую природу и многообразное педагогическое проявление.

В то же время убеждение и внушение имеют много общих признаков, которые и создают иллюзию тождества этих методов. Каковы эти общие черты убеждения и внушения?

Во-первых, средством влияния и при внушении, и при убеждении служит слово. Во-вторых, по результатам воздействия трудно различить, является ли соответствующий акт поведения воспитанника следствием внушения или убеждающего влияния. И, наконец, в-третьих, в педагогической практике довольно часто убеждение и внушение применяют одновременно. В «чистом виде» внушение практикуется сравнительно редко.

Эти особенности взаимосвязи внушения и убеждения являются одной из причин игнорирования внушения в педагогическом процессе.

Несостоятельность такого отношения была уже многократно показана. Сошлемся еще на один аргумент в защиту внушения как важного метода педагогического воздействия.

Ускоренные темпы социального и научно-технического прогресса привели к резкому увеличению информации и количества раздражителей, воздействующих на человека. Возникает необходимость в мобилизации механизма, предотвращающего нервно-психические перегрузки.

Известный болгарский философ Т. Павлов отмечает: «Если бы на всякое раздражение извне человек реагировал сознательно, то его сознание утомилось и притупилось бы буквально в несколько дней. К счастью, человек «отражает»... окружающие его вещи и процессы и отвечает на них (реагирует) в большинстве случаев полусознательно или же совсем бессознательно» (202, стр. 52).

Механизмом, защищающим организм от нервно-психических перегрузок, может стать внушаемость, представляющая возможность воспринимать внешние воздействия без напряжения сознания. Следовательно, опора в педагогическом процессе на внушаемость в известных случаях предотвращает такие перегрузки.

Недостаток педагогического внушения как воздействия, минуя сознание, в определенных условиях превращается в достоинство. Ребенок, особенно маленький, далеко не всегда может понять и осознать смысл правил и норм поведения, а жизнь требует соблюдения установленного режима. В этих условиях воспитатель широко использует внушение и пример, которые формируют у ребенка заданные умения и привычки действия. Их глубокое осмысление и понимание наступает позже. Теперь уже на фоне укоренившихся привычек легко и органично осуществляется так называемое единство сознания и поведения. Отмеченная роль внушения в педагогическом процессе может привести к мысли о применении гипноза в учебно-воспитательной практике. Ведь гипноз является одним из видов внушения и широко используется в психотерапии для повышения эффективности лечебных внушений.

Следует со всей определенностью констатировать, что в педагогической практике нет необходимости прибегать к гипнозу. Еще А. А. Токарский, отмечая особую суггестивность детей, писал, что их не следует гипнотизировать, здесь можно «довольствоваться только внушением в состоянии бодрствования» (266, стр. 87).

Не лишнее будет отметить, что современные психотерапевты (С. Лебединский, В. А. Часов) считают, что во многих лечебных случаях гипноз для внушения не более эффективен, чем внушение

в бодрствующем состоянии. Проводимые нами опыты внушения в состоянии активного бодрствования, обучение школьников самовнушению, эксперименты по использованию релаксации в педагогических целях неизменно давали положительный результат, исключая тем самым какую-либо необходимость применения гипноза для решения воспитательных задач.

Внушение в педагогическом процессе, как правило, не нуждается в особых средствах, преследующих цель сужения сознания. Сравнительно высокая степень внушаемости детей обеспечивает широкое поле воздействия внушения и без применения специальных приемов, снижающих критику и контроль сознания.

Следовательно, при рассмотрении внушения в учебно-воспитательной практике теряет смысл концентрирование внимания на вопросах пассивности сознания, заторможенности психики, восприятия информации только через «сторожевой пункт» и т. д.

Для внушения в педагогическом процессе характерны неосознаваемость влияния и опора на имеющиеся потребности, отношения или стремления. Это воздействие приводит к созданию установки и ее реализации в адекватных условиях. Итак, с одной стороны, внушение в педагогическом процессе не должно отождествляться с убеждением, а с другой – внушение в виде гипноза неприменимо в педагогике. О внушении в педагогическом процессе можно сказать несколько схематично, что это такое психическое воздействие, которое находится между убеждением и гипнозом. Психическое воздействие, активизирующее сознание, апеллирующее к смыслу, – убеждение; воздействие, ведущее к максимальному сужению сознания, полной бесконтрольности внешних влияний, за исключением раппорта, – гипноз.

Внушение в педагогическом процессе занимает промежуточное место между убеждением и гипнозом. В чем же его специфика? Внушение в педагогическом процессе – не осознаваемое ребенком психическое воздействие, формирующее его потребности и создающее тем самым установку для деятельности всего организма. Рассмотренная выше общая модель механизма внушения $V \rightarrow \Pi_1 \rightarrow \Pi_2 \rightarrow U \rightarrow O \rightarrow ИП \rightarrow Д$ полностью характеризует и внушение в педагогическом процессе.

Если в учебно-воспитательной практике не осознаваемое ребенком воздействие опирается на имеющиеся у него потребности, то оно усиливает или изменяет эту потребность, которая и приводит к созданию установки для соответствующего действия.

Команда «Встать!», поданная в начале урока учителем физического воспитания, будет безотчетно исполнена шестиклассниками. Приказание здесь опирается на созданную ранее установку и протекает на основе механизма внушения. Команду «Ложись!», данную тем же учителем в начале урока, ученики не станут автоматически выполнять. С этим приказанием они встречаются впервые. Установка отсутствует, и неизбежно возникнут вопросы: «Почему так начинается урок?», «Как следует выполнять команду?» Подобные мысли с большей или меньшей быстротой пронесутся в сознании школьников и потребуют аргументации поданной команды. Разумеется, в этих условиях ни о каком механизме внушения и речи быть не может.

Следовательно, при подаче команд или предъявлении требования без опоры на аргументацию соответствующий поведенческий акт реализуется только в том случае, если предварительно была создана необходимая установка. Из этого, однако, не следует, что любая установка реализуется автоматически, независимо от контроля сознания.

Внушение, минуя сознание, воздействует на установку (то есть на готовность личности к поведенческому акту), но если сознание не приемлет внушаемое действие, оно может «отменить» установку. Совершенно ясно, что в соответствии с общей целью нашего воспитания убеждение, воздействующее на сознание, а через него на весь организм, – более эффективное средство педагогического воздействия. Убеждение закономерно считается одним из основных методов воспитания.

А. Г. Ковалев пишет: «Убеждение – это такое воздействие... которое, затрагивая рациональное и эмоциональное в их единстве... изменяет неправильные отношения, формирует новые, соответствующие требованиям общества, выраженным в принципах и нормах коммунистической нравственности»(109, стр. 296). Убеждение перестраивает сознание, формирует мотивационную сферу, побуждает школьников к самовоспитанию. Несмотря на эти явные достоинства метода убеждения, оно не является единственным средством педагогического воздействия. Учебно-воспитательная практика столь многогранна, что в ней не обходится и без внушения – воздействия, которое, минуя сознание, создает новую установку или стимулирует реализацию имеющейся установки. В педагогическом процессе внушение очень часто выступает как одна из сторон или момент словесного воздействия. Учитель,

пользуясь словом, адресуется к сознанию школьника и одновременно стремится придать своей речи внушающее влияние. Уроки опытных учителей всегда эмоционально насыщены, их речь адресуется не только к сознанию, но и к чувствам ребят, тем самым их слово приобретает большую убеждающую и внушающую силу.

Вот, например, урок ботаники в пятом классе. Кабинет утопает в цветах; разговор идет о красоте живой природы, тон учительницы несколько приподнятый. Обращаясь к цветам, она декламирует:

*Колокольчики мои,
Цветики степные,
Что глядите на меня,
Темно-голубые?*

Показывая резеду, учительница говорит:

*Мой кустик не пышен,
И цвет не богат,
Но издали слышен
Мой всем аромат.*

На протяжении всего урока в сознание и в неосознаваемую сферу психики школьника «входит» понимание красоты живой природы, восхищение ею и любовь к ней. Такое преподавание дает возможность при помощи слова формировать не только понятия, но и образ поведения. С точки зрения методов воздействия здесь тесно переплетены убеждение и внушение. Именно такое влияние наиболее характерно для школьной практики.

Пример, указание, совет, пожелание, приказание оказывают одновременное влияние как убеждение и как внушение. Например, приказание действует, с одной стороны, через осознание смысла подчинения, то есть как убеждение, а с другой стороны, оно немедленно исполняется как результат неосмысленной реализации команды. В последнем случае приказание действует непосредственно как внушение, не требуя разъяснения и аргументации.

Говоря о внушении как составной части словесного воздействия, мы тем самым не утверждаем, что оно всегда является только моментом убеждения. В определенных ситуациях убеждение выступает как элемент внушения. Возможны и коллизии, когда наши слова, речь полностью рассчитаны на внушение (например, формулы для физического и психического расслабления).

Независимо от того, выступает ли внушение как самостоятельный вид педагогического воздействия или оно представляет компонент убеждения, всегда должен существовать тесный контакт между воспитателем и воспитанником.

На наш взгляд, не вполне прав А. Г. Ковалев, который, очень убедительно показывая роль и значение внушения в педагогическом процессе, в то же время пишет: «Убеждение, как метод воздействия, например, в отличие от других – внушения, примера, требует активного взаимодействия, убеждающего и убеждаемого» (99, стр. 296). Полностью с этой мыслью согласиться нельзя, так как внушение и особенно руководство самовнушением учащихся, несомненно, требует активного взаимодействия школьника и педагога. Уровень критичности восприятия воздействия, несомненно, один из существенных признаков различия внушения и убеждения. Однако из этого положения неправильно было бы сделать вывод о полной пассивности внушаемого в процессе внушения.

Вновь подчеркнем, что внушение не является методом воздействия, рассчитанным на пассивность воспитанника. В процессе педагогического целенаправленного внушения ребенок активно внемлет словам воспитателя. Внушение в этих условиях стимулирует различные виды психической и физической деятельности. Психически неосознанное восприятие речи, запоминание слов без понимания их смысла ничего общего с внушением не имеет. Это так называемый формализм в обучении и знаниях учащихся. В одной из наших работ (293) было показано, что формализм в знаниях учащихся обусловлен механическим восприятием и воспроизведением слова. На уроке географии ученик, отвечая на вопрос о природных условиях Италии, рассказывает, что там произрастают агавы, кипарисы, цитрусы, что эта страна богата белым углем. На вопрос, что такое «белый уголь», он отвечает: «Так же, как есть желтая и красная глина, так есть черный и белый уголь. В Италии солнца много, там и добывают белый уголь». О кипарисах, агавых, цитрусовых ученик сообщает, что он их никогда не видел, но думает, что это ягоды. В данном случае материал учеником усвоен неосознанно, слова механически зазубрены, но это никакого отношения к внушению не имеет. Внушение, адресуясь к неосознаваемой сфере психики, предполагает тесный контакт воспитателя и воспитанника, их взаимодоверие, взаимопонимание, действительное влияние содер-

жания внушения на целостное состояние личности. Внушение в педагогическом процессе представляет собой активный метод, он имеет действенную сторону и ведет к деятельности.

Следует подчеркнуть, что когда мы говорим о суггестии в педагогическом процессе, то речь, во-первых, идет о внушении в бодрствующем состоянии или в состоянии релаксации и, во-вторых, о таком внушении, которое служит развитию морально-волевых и интеллектуальных качеств учащихся.

В свое время С. В. Кравков, определяя достоинства и недостатки педагогического внушения, указывал в качестве отрицательной черты этого метода то, что он порождает пассивность сознания и воли. Если трактовать внушение как использование гипноза в педагогических целях, то можно и разделить опасения С. В. Кравкова. Но педагогическое внушение в рассматриваемом нами аспекте не представляет собой метод, рассчитанный на полную пассивность учащихся. Внушение, создавая установку, стимулирует активность школьников. Несомненно, педагог должен умело пользоваться внушением как весьма острым средством воздействия. Но это уже относится к области квалификации учителя. В. М. Бехтерев резонно отмечал, что воспитание должно «умерять неблагоприятное влияние внушения и, в то же время, должно пользоваться внушением, где оно полезно» (38, стр. 31).

Было бы глубоким заблуждением рассматривать педагогическое внушение как всеисильное и универсальное средство воспитания. Педагогическое внушение – это только одно из средств многообразного арсенала педагогических воздействий. Его эффект во многом зависит от того, насколько оно само стало органичной частью системы воспитания. Переоценка педагогического внушения столь же ошибочна, как и полное игнорирование этого метода. Проведенный нами эксперимент показал, что использование специальных приемов, действующих на механизм внушаемости школьников, дает положительный результат только в тех случаях, когда создаются условия для реализации внушенных установок. Любое педагогическое внушение должно быть связано со всей системой воспитательных мероприятий.

Подведем итог всему сказанному о внушении и убеждении. Признавая убеждение высокоэффективным методом словесного воздействия на психику, так как оно адресуется к сознанию человека, мы не можем сбрасывать со счета учебно-воспитательной практики и различные виды педагогического внушения. В

педагогической практике, помимо убеждения как метода вербального воздействия, существует определенная область, в которой оправдано использование словесного внушения. Удельный вес внушения в учебно-воспитательной практике меньший, чем метода убеждения, и область, где внушение применяется как средство педагогического воздействия, имеет свою специфику. В чрезвычайно сложном процессе формирования личности основные педагогические проблемы реализуются посредством метода убеждения, но в учебно-воспитательном процессе есть немало и таких задач, которые можно успешно решать только при помощи словесного внушения.

§ 3. Область применения педагогического внушения

Роль слова как инструмента воспитания переоценить невозможно. Как уже неоднократно указывалось, оно может быть использовано в качестве и орудия убеждения, и орудия внушения. Применение внушающих воздействий в педагогическом процессе изучается суггестопедией. Один из главных вопросов суггестопедии – определение ситуаций, в которых целесообразно использовать внушение в учебно-воспитательных целях. Иначе говоря, необходимо, учитывая особенности внушающего воздействия, очертить ту область педагогической практики, в которой применение внушения эффективно. Решение этой проблемы связано и с характером учебно-воспитательных задач, и с возрастными и индивидуальными особенностями школьников, и, наконец, с конкретным видом применяемого внушения.

В педагогике названные зависимости совершенно не разработаны, поэтому на основе изучения опыта и обобщения экспериментальных результатов дадим примерную классификацию основных видов внушения в соответствии с теми учебно-воспитательными задачами, которые они призваны разрешить.

1. Прямое педагогическое внушение. К нему относятся команды, приказы, внушающие наставления.

Команды и приказы способствуют выработке у школьников автоматизма действий. В жизни требуется совершать некоторые поведенческие акты автоматически, не раздумывая, полностью доверяя слову – сигналу для этих действий. В спорте, в играх, в ситуациях наведения порядка и дисциплины широко применяются команды и приказы в качестве словесных воздействий, рассчитанных на автоматизм выполнения.

Военно-спортивные команды: «Встать!», «Становись!», «Равняйся!», «Смирно!», «Шагом марш!», «Стой!» и другие – должны выполняться без анализа сознания.

Нередко педагог, в целях дисциплинирования ребят, отдает лаконичные приказания, которые также рассчитаны на беспрекословное выполнение («Положить всем ручки на парты!», «Встань у доски!», «Прекрати разговоры!»).

Приказания такого рода адресованы главным образом к неосознаваемой сфере психики. Поэтому слову, фразе здесь придают максимально повелительный характер, увеличивая тем самым внушающее воздействие подаваемой команды или приказания.

Разумеется, в педагогическом процессе применение этого метода воздействия ограничено. Советская педагогика отвергает муштру, которая царила в дореволюционной школе. Важнейшая задача советской школы – формирование сознательного поведения учащихся, но нельзя при этом отказываться и от воспитания такой дисциплины, которая основана на автоматизме действия.

Использование команд и приказаний как приемов воспитания автоматизма действия – наиболее элементарная педагогическая задача, реализуемая при помощи прямого внушения.

Более сложная задача, решаемая этим видом внушения, – перестройка сложившихся отрицательных психологических отношений школьников. Но при этом мы уже пользуемся внушающим наставлением.

Согласно концепции, разрабатываемой В. Н. Мясищевым, психологические отношения представляют собой целостную систему индивидуальных, избирательных связей личности с различными сторонами объективной деятельности.

Так как в основе избирательности лежат потребности и мотивы, огромное значение для педагогического процесса приобретают влияния, воздействующие на мотивационную сферу.

Именно здесь одним из незаменимых средств воспитательного влияния становится внушение.

Внушение как словесное воздействие не в состоянии изменить черты характера личности. Но внушающее наставление может создать необходимую установку – предуготовленность личности к совершению определенного поведенческого акта.

Экспериментальные данные показали результативность создания путем внушающего наставления установки на контроль за

своим поведением, а также возможность замещения негативных нравственных установок положительными.

Внушающее наставление применяется в виде лаконичных фраз, так называемых формул внушения, произносимых педагогом максимально повелительным тоном. При этом педагог выразительно смотрит в глаза школьника, усиливая внушающее влияние своих слов. Иногда предлагается школьнику закрыть глаза и сосредоточиться на голосе педагога. Отдельные словесные формулы ученик повторяет вслед за учителем несколько раз («Я всегда сажусь делать уроки в назначенное время!», «Я могу и хочу хорошо учиться!», «Мне нравится готовить уроки!» и т. п.).

Внушающее наставление – не универсальное суггестопедическое средство. Оно дает наилучшие результаты, когда перед педагогом пассивные, легко внушаемые школьники.

В школьной практике, например, далеко не исключительны случаи, когда у отдельных учеников складывается неправильное отношение к учебным занятиям. Не испытывая интереса к знаниям, пользуясь бесконтрольностью домашнего режима, они фактически перестают готовить домашние задания. Беседы учителя о значимости знаний в подобных ситуациях уже не помогают. Ученик иногда даже в принципе понимает, что знания нужны человеку, но в личностном плане не видит смысла в учении.

Задача внушающего наставления состоит в том, чтобы дать ученику первый импульс к преодолению пассивности, лени, безразличия к учебным успехам. Иначе говоря, внушение должно на первых порах заставить ученика сесть в назначенное время за выполнение уроков.

Как показывают данные экспериментов, умело проведенное внушающее наставление создает положительное отношение к приготовлению домашнего задания. Однако сядет ли ученик за уроки в назначенное время или опять явится в школу с невыполненными домашними заданиями, обусловлено не только методическим совершенством проводимого внушения, но и реальной ситуацией, в которой находится учащийся в период реализации внушенных формул.

2. Косвенное педагогическое внушение. Косвенное внушение рассчитано также на безоговорочное принятие информации, но само сообщение подается не в приказной (императивной) форме, а в виде раскрытия факта или описания какого-либо случая, которое, будучи воспринято школьником, оказывает, помимо воли и критики субъекта, влияние на его поведение.

В педагогической практике мы часто встречаемся с ситуациями, в которых целесообразнее воздействовать на ученика не разъяснением или категорическим требованием, а путем примера большой внушающей силы или рассказа, влияющего на ребенка окольным путем.

Косвенное внушение – тонкий и сложный вид педагогического внушения, но при умелом применении оно дает высокий воспитательный эффект.

3. Самовнушение. Применение в воспитательных целях самовнушения требует довольно высокого развития личности. Самовнушение возможно в ситуации, когда школьник реально осознает недостаток своего характера, желает избавиться от него и умеет сам создать себе условия для соответствующего словесного воздействия.

Самовнушение успешно используется для преодоления страха перед трудностями, для снижения или повышения уровня притязаний, для преодоления неуверенности в своих силах и в других подобных случаях, связанных с усилением воли и борьбой с внутренними колебаниями.

Важнейшим показателем целесообразности использования самовнушения является высокая степень сознательности учащихся. При соблюдении этого условия обучение приемам самовнушения не составляет для педагога особого труда, так как старшеклассник сам видит свои недостатки и сознательно стремится их преодолеть.

В первоначальной беседе педагог разъясняет школьнику, что успех самовнушения находится в прямой зависимости от степени его собственного желания достичь цели (избавиться от недостатка), а также от его умения сосредоточиться на предмете внушения.

Формулы самовнушения произносятся школьником от первого лица, в настоящем времени, в утвердительной форме: «Я уверен в себе», «Я могу спокойно отвечать урок». Сеансы самовнушения проводятся перед сном и сразу после пробуждения. Именно в это время кора головного мозга слегка заторможена, вследствие чего снижена критическая сторона деятельности психики.

Если школьник обучен приемам аутотренинга, то целесообразно формулы самовнушения произносить в состоянии мышечной релаксации. Владея техникой психорегулирующей тренировки, школьник расслабляется, а затем сам несколько раз подряд произносит фразы, настраивающие на достижение намеченной цели.

4. Релаксопедия в системе нравственного воспитания. В школьной практике в категорию «трудных» относят детей с различными отклонениями от нормы и с разной степенью педагогической запущенности.

Обычно для исправления таких ребят достаточно реализовать индивидуальную программу педагогического воздействия, основанную на сочетании методов убеждения и упражнений. Но среди «трудных» встречаются дети с укоренившимися антисоциальными установками поведения. На них традиционные методы воспитания не действуют, не приносит должных результатов и внушаемое наставление. Для «выравнивания» характера такого ребенка допустимо максимальное педагогическое воздействие на его психику.

О таких суггестопедических приемах учитель, к сожалению, имеет весьма смутное представление, соответствующей техникой он не владеет, что обедняет арсенал средств воздействия на самых «трудных» ребят.

Между тем, как показывает опытная работа, сеансы психического и физического расслабления (релаксации) и проводимое в этом состоянии внушение дают высокий педагогический результат. Этот вид педагогического воздействия мы называем релаксопедией.

Таким образом, релаксопедия представляет собой вербальное внушение, использующее релаксацию как средство, способствующее усилению внушающего действия слова.

Релаксация обеспечивает известное отключение сознания от раздражений, поступающих в кору головного мозга из внутренней и внешней сфер. Вводя школьника в состояние расслабления, мы временно как бы «обрезаем» многочисленные внутренние и внешние каналы связи психики и оставляем только один – внушающий голос педагога. Тем самым в состоянии релаксации повышается восприимчивость ребенка к внушению.

Экспериментальные данные свидетельствуют о том, что релаксация для детей абсолютно безвредна, способствует отдыху, учит мобилизации всех сил организма, создает условия для высокой эффективности внушения, направленного на преодоление негативных установок нравственного поведения.

Релаксация в педагогическом процессе помогает не только перевоспитанию «трудных» ребят, она применяется и в дидактических целях. Поэтому следует дифференцированно рассматривать

релаксопедию в целях нравственного воспитания и релаксопедию, используемую для увеличения объема запоминаемого учебного материала.

Релаксопедия в целях нравственного формирования личности не применяется в повседневной практике воспитательного воздействия педагога. К этому внушению мы прибегаем тогда, когда перед нами «трудный» ребенок. Сложившиеся антиобщественные отношения столь сильны, что путем разъяснения не удастся убедить ученика отказаться от сформировавшихся негативных привычек. Не дает ожидаемых результатов и включение школьника в общественную жизнь класса, школы. Ценность релаксопедии как раз и заключается в том, что именно в этих наиболее сложных случаях, встречающихся в педагогической практике, она оказывает положительное влияние.

Следовательно, областью релаксопедии является не традиционная педагогическая практика, а те особые случаи, когда ученик вошел с классом в конфликтные отношения и класс не стал его референтной группой, когда у школьника очень низкий или излишне высокий уровень притязаний, когда у подростка утрачена привычка контролировать свое поведение, сдерживать свои импульсивные акты деятельности (дети с аффективным поведением), когда образовались дурные наклонности и привычки (воровство, ложь, курение, стремление к бродяжничеству и т. п.).

5. Релаксопедия в дидактических целях. В публикациях Г. Лозанова, Э. Г. Рейдер и С. С. Либиха (145) сообщалось о принципиальной возможности интенсификации процесса обучений путем суггестопедического ввода учебной информации. Основываясь на этой идее, участники нашей исследовательской группы организовали широкое изучение эффективности усвоения учащимися учебного материала в состоянии релаксации.

В проводившихся нами опытах школьники усваивали за один сеанс более 30–40 лексических единиц, которые становились важнейшей базой их речевого актива.

Ни медицинских, ни педагогических противопоказаний релаксопедия не знает. Поэтому практически, начиная с 5-го класса, можно в любой учебной аудитории вводить информацию, рассчитанную на запоминание релаксопедическим путем.

Опыты показали результативность запоминания учащимися в состоянии релаксации как лексики иностранного языка, так и

любой информации, которая требует преимущественно не творческой переработки, а усвоения на репродуктивном уровне.

Применение рассмотренных видов целенаправленного педагогического внушения обусловлено не только учебно-воспитательными задачами, но также возрастными и индивидуальными особенностями учащихся.

Дети 7–10 лет настолько внушаемы, что просто нет необходимости для воздействия на ребят в этом возрасте использовать специальные средства, усиливающие внушающую роль слова. В начальных классах авторитет учителя в глазах ребят очень велик. Любое его слово, объяснение, замечание является для них не только средством, воздействующим на сознание, но и несёт с собой огромное внушающее влияние. Поэтому на первой ступени обучения и воспитания школьника из всех видов специального педагогического внушения целесообразным следует признать наставления, а также применение команд, преследующих задачи формирования автоматизма действий, необходимых в определенных ситуациях.

В подростковом возрасте увеличивается критичность сознания. Поэтому не всегда педагогу удастся придать своим словам достаточную внушающую силу.

Бесспорно, рост критичности сознания является положительным фактором в становлении личности. Но в тех случаях, когда необходимо использовать внушение для перестройки негативных установок, этот фактор препятствует суггестивному влиянию. В подобных случаях для внушения используется состояние психического и физического расслабления. Опыты показывают, что ребята начиная с 11–12 лет научаются приемам психорегулирующей тренировки.

Введя школьников в состояние релаксации, педагог получает возможность путем словесных формул внушения эффективно влиять на перестройку внутренних отношений «трудных» подростков.

В старшем подростковом и юношеском возрасте неизмеримо повышается роль самовнушения. Именно в эти годы школьник начинает все полнее и полнее осознавать себя как личность, а это неизбежно связано со стремлением к нравственному самосовершенствованию. Тем самым создаются условия для организации самовнушения. Юноши и девушки, желая сознательно избавиться от тех или иных личных недостатков, успешно овла-

девают приемами самовнушения. Аутотренинг и другие приемы самовнушения становятся существенными компонентами системы самовоспитания.

Итак, рассматривая возможности использования различных видов внушения в возрастном аспекте, нетрудно заметить определенную тенденцию. Она заключается в смене одних видов внушения другими в связи с становлением и развитием личности: от внушения в виде обычных наставлений в младшем возрасте к специальным внушениям с помощью релаксации в подростковом возрасте и от них к самовнушению, охотно используемому юношами и девушками. Разумеется, это только схема, отражающая существенную тенденцию. Жизнь настолько многообразна, что все случаи педагогического влияния не вместить в прокрустово ложе схемы. Например, такие виды воздействия, как команда и приказ, внушающие наставления, применяются в любом возрасте. Существенную роль в выборе средства внушающего воздействия играют индивидуальные особенности школьника. Суггестопедическая практика обязана учитывать тип нервной деятельности школьника, а также характер недостатков его личности, степень внушаемости и другие показатели, дающие возможность избрать оптимальный для данного случая вид внушения.

Особое значение для выбора того или иного вида внушения в качестве средства педагогического воздействия имеет осознание школьником своих недостатков и степень стремления к самосовершенствованию.

Далеко не все собственные качества оцениваются человеком сознательно и адекватно. Существуют психические свойства, в которых индивид не отдает себе отчета. Условия образования неосознаваемых свойств или черт характера различны. Иногда школьники не замечают своих отрицательных свойств. Например, грубость, высокомерие, лживость и т. п. не находятся в сфере самоконтроля школьника, и он искренне уверен, что его поведение соответствует норме.

Причиной неосознаваемости психических свойств может быть и автоматизм действий. У ребенка сложилась дурная привычка, она приобрела прочный характер, и он не замечает своего безнравственного или неэстетичного поведения. Например, привычка сквернословить, курить, грызть ногти и т. п.

Неосознаваемость собственных психических свойств в значительной мере зависит от норм самооценки школьника. В со-

ответствии с уровнем притязания в сфере неосознаваемого лежит все, что неприемлемо для сознания.

Неосознаваемые свойства не являются стержневыми чертами личности, тем не менее, они должны постоянно находиться в поле педагогического влияния, и наиболее действенный метод их устранения, соответствующий психическим особенностям этих свойств, – внушение.

Констатируя неосознаваемость определенного негативного свойства, педагог определяет приемлемый для данного случая вид внушения.

Следует отметить, что неосознаваемыми могут быть не только отрицательные, но и положительные свойства. Человек в силу автоматизма привычки ведет себя нравственно правильно, при этом не осознает совершенства своего поведения. В данном случае неосознаваемое и сознательное усиливают друг друга, создавая глубокую направленность личности. Следовательно, внушение может и должно не только затормаживать и перестраивать отрицательные установки личности, но и усиливать неосознаваемые положительные свойства психического состояния и поведения.

Итак, виды суггестопедического воздействия различны, и применение их находится в зависимости от учебно-воспитательной задачи, возрастных и индивидуальных особенностей школьника.

Таблица 8

ВИД ВНУШЕНИЯ	УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ЗАДАЧА	УСЛОВИЯ ПРИМЕНЕНИЯ
1. Прямое педагогическое внушение:		
а) команда, приказ;	Формирование автоматизма действия в ответ на слово-сигнал	Применяется в ситуациях, требующих безоговорочного принятия и реализации указаний педагога, сообщаемых им в императивной форме (ситуации наведения порядка, дисциплинирования, при построении, в спортивных играх и т. п.
б) внушающее наставление	Преодоление нежелания организовать свой режим, осуществлять самоконтроль за своим поведением, формирование оперативности реализации распоряжений педагога	
2. Косвенное педагогическое внушение	Оказание воздействия околным путем на состояние или поступки школьника в данной конкретной ситуации	Применяется в условиях, требующих наиболее тонкого подхода к школьнику; в ситуациях, исключающих возможность разъяснения норм поведения или прямого внушения

Продолжение таблицы на с. 229

Продолжение таблицы 8

3. Самовнушение	Преодоление неуверенности в своих силах, страха перед трудностями. Снижение или повышение уровня притязаний. Преодоление конкретного недостатка, реально осознаваемого школьником	Применяется в старшем подростковом и юношеском возрасте к школьникам с достаточно высоко развитым самосознанием
4. Релаксопедия в целях нравственного воспитания	Повышение или понижение уровня притязаний, преодоление укоренившихся негативных установок нравственного поведения	Применяется преимущественно в подростковом и юношеском возрасте к учащимся, у которых сложились антисоциальные установки поведения.
5. Релаксопедия в дидактических целях	Запоминание большого объема учебной информации, предназначенной для репродуктивного воспроизведения	Применяется в подростковом и юношеском возрасте при условии высокой заинтересованности учением и положительной самооценки результатов релаксопедических занятий

Приводимая таблица иллюстрирует область применения суггестопедических средств воздействия (см. табл. 8).

Названные виды педагогического внушения не исчерпывают всего многообразия рассматриваемого метода воздействия, да и сама их классификация весьма условна, но приведенный материал убедительно показывает существование в педагогическом процессе ситуаций, в которых внушение является наиболее приемлемым методом.

Роль внушения в педагогическом процессе не ограничивается использованием только названных методов, с внушением в учебно-воспитательной практике мы встречаемся значительно чаще, чем это обычно предполагают.

По существу нет такой педагогической ситуации, в которой бы не прослеживались элементы внушающего воздействия. Проведенный анализ видов суггестопедического воздействия показал, что в педагогической практике немало таких коллизий, которые могут быть разрешены только путем специально организованного внушения. Стихийно протекающее внушение дополняется системой специальных приемов, рассчитанных на воспитательный результат посредством воздействия на механизм внушаемости школьника.

Следовательно, внушение как фактор, влияющий на формирование личности, в педагогическом процессе может протекать или стихийно, или целенаправленно.

Аналогично тому, как мы рассматриваем воспитание в широком и узком смысле, необходимо различать сопутствующее внушение и внушение как метод педагогического воздействия.

В педагогическом акте каждое из этих типов внушения занимает различное место, на что указывает и А. Г. Ковалев, выделяя произвольное и произвольное внушение (99, стр. 269).

Нам представляется, что в аспекте педагогической терминологии точнее произвольное внушение именовать сопутствующим внушением, а произвольное – рассматривать как метод педагогического воздействия.

Выше дана краткая характеристика различных видов метода педагогического внушения. Такое изложение не должно заслонить внимания к сопутствующему внушению, которое играет значительную роль в учебно-воспитательной практике.

В чем сущность сопутствующего внушения?

Сопутствующее внушение – это своеобразное влияние на психику ребенка, встречающееся в любом педагогическом акте. Сопутствующее внушение представляет собой непреднамеренное влияние всей окружающей обстановки на впечатлительность и эмоциональность детей. Здесь отсутствует специальная целенаправленность внушающего влияния, хотя различные факторы, составляющие педагогический процесс, воздействуют по механизму внушения на психическое состояние школьника.

Внушающее воздействие на ученика оказывает и внешний вид учителя, и обстановка школы, и своеобразие классного коллектива. Живое слово учителя – носитель мысли, чувства, воли. Оно воздействует на сознание и неосознаваемую сферу. На качестве усвоения материала учеником сказывается и эмоциональность учителя, интонация, мимика, жестикуляция. Отношение школьника к изученному материалу обусловлено не только содержанием объяснений учителя, но и тем, кто ведет это объяснение (степенью авторитета педагога).

При сопутствующем внушении само влияние не организуется целенаправленно, оно как бы воздействует произвольно. В то же время мы не имеем права игнорировать реальную силу сопутствующего внушения. Оно, желаем мы того или не желаем, объективно существует в любом педагогическом акте и оказывает влияние на психическое состояние и деятельность школьников.

Понимание сущности сопутствующего внушения и учет конкретной педагогической ситуации дает возможность учителя

лю усилить или ослабить этот сильный фактор воздействия на внутренний мир школьника.

Исследование сопутствующего внушения связано с решением таких педагогических вопросов, как отношения между учителем и учеником, предупреждение авторитарности воспитания, влияние эстетики быта, традиций и ритуалов на психическое состояние школьников, влияние тона и стиля жизни детского коллектива на неосознаваемую сферу психики детей и др.

Все эти аспекты проблемы сопутствующего внушения должны стать предметом специального изучения. Однако наша задача состоит в теоретическом и экспериментальном исследовании внушения именно как метода педагогического воздействия.

Глава VII

ПРЯМОЕ И КОСВЕННОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВНУШЕНИЕ

§ 1. Общая характеристика вербального внушения

Вербальное (словесное) воздействие представляет собой основное орудие работы педагога. Поэтому очень важно, чтобы учитель видел и знал многофакторный характер влияния слова на психику школьника. Слово разъясняет, слово убеждает, слово побуждает, и, наконец, слово внушает.

В педагогическом процессе роль каждого из этих разновидностей словесного воздействия имеет известную самостоятельность, и в связи с этим вербальное воздействие может адресоваться к разным сферам психики.

Наиболее полно в педагогической литературе рассматривается влияние слова в процессе разъяснения и убеждения.

Еще раз напомним, что слово педагога, как правило, воспринимается сознанием ученика. Но, помимо сознания, в сфере психики есть и внутренние побудительные силы, которые покоятся на неосознаваемом компоненте активности.

Особенность слова, воспринимаемого школьником, заключается в том, что оно содержит не только объективную информацию о предмете, но и вызывает определенные эмоциональные импульсы. Слово воздействует на способ мышления человека, на его внутренние побудительные силы, на его эмоции.

Говоря о внушении в педагогическом аспекте, следует иметь в виду именно эти особенности слова. Характерно, что еще в 1946 году о таком понимании термина «внушение» в педагогическом смысле писал Л. Е. Раскин: «В процессе воспитания внушение, воздействуя на убеждение ученика, формирует это убеждение и через него ведет к изменению поведения. Воздействуя на стыд и совесть учащегося, внушение воспитывает его самосознание» (220, стр. 138).

Рассматривая слово как орудие внушения, мы должны иметь в виду, что характер его воздействия на эмоциональную сферу в значительной мере, а иногда и полностью зависит от индивида – адресата. Нельзя не согласиться с Георгом Клаусом, который, проводя семиотический анализ языка, отмечает, что сама мысль и ее языковая форма обладают «субъективным аспектом, и этот субъективный аспект находится в связи с эмоциями индивида, который порождает мысль и объективирует ее с помощью определенных языковых средств... Через эти эмоции оказывается влияние на осознанную или неосознанную партийность мышления и языка» (92, стр. 120).

С другой стороны, действенность речевого побуждения зависит от авторитета педагога. В исследовании С. Элиэште (314) на экспериментальных данных показана многоаспектность словесного воздействия. Словесное воздействие несет с собой не только соответствующую смысловую информацию, но и информацию о говорящем, адресате речи и других факторах коммуникации.

В интересующем нас аспекте значимым является тот факт, что в словесном воздействии информация об условиях общения воспринимается, как правило, подсознательно.

Содержание вербального внушения, разумеется, осознается учеником, вместе с тем слово весьма сильно влияет на неосознаваемую сферу. Более того, основное воспитательное назначение слова, когда оно используется как метод внушения, состоит в том, чтобы привести в действие неосознаваемую психическую активность. Достигается это путем «эмоционального заражения» или воздействия на установку школьника. В связи с этим следует отметить, что педагогическая наука, решая проблему интенсификации учебно-воспитательного процесса, основное внимание уделяет разработке средств и приемов обучения школьников умственным действиям. Значительное место в исследованиях занимают вопросы алгоритмизации обучения и составления предписаний для

организации воспитательного процесса. Главным направлением педагогической практики стало развитие интеллекта школьников. При всей важности этой проблемы нетрудно увидеть, что в тени остается другая не менее значимая задача – формирование мотивов поведения школьников.

Мотивы поведения – внутренние побудительные силы, связанные с целью, – обуславливают и выражают характер человека. Следовательно, формирование общественно-ценных мотивов поведения – один из важнейших аспектов практической педагогики.

В работах Л. И. Божович, В. С. Мерлина, Т. И. Щукиной, Ю. В. Шарова, З. Н. Равкина и других советских психологов и педагогов полно и содержательно вскрыта роль внутренних побудительных сил в формировании личности.

Однако сама методика воздействия в воспитательных целях на эмоциональную и мотивационную сферу не получила достаточного освещения.

В рассматриваемом нами аспекте роли вербального внушения в воспитательном процессе существенное значение имеют два факта. Во-первых, наличие как сознательных и не вполне сознательных, так и неосознаваемых мотивов. Во-вторых, связь мотива поведения с установкой. Теория установки раскрывает психологический механизм перевода мотива поведения в отношении личности. Систематически проявляемый в определенных ситуациях мотив создает фиксированную установку, что в конечном счете выражается в отношении личности.

В формировании этих сложных внутренних побудительных сил определенную роль играют неосознаваемые формы психики. Следовательно, задача состоит в том, чтобы раскрыть методику целенаправленного воздействия на неосознаваемую сферу, а это и означает показать, как слово может и должно применяться педагогом в качестве внушающего воздействия.

А. Г. Ковалев подразделяет словесное внушение в зависимости от способа воздействия на два вида: прямое и косвенное внушение.

«Прямое внушение – это такое воздействие, – пишет А. Г. Ковалев, – когда один человек сообщает другому в императивной форме определенные идеи, которые должны быть безоговорочно приняты и реализованы. При косвенном внушении та же цель достигается окольным путем» (95, стр. 12).

Вычленение двух видов внушения в процессе вербального общения нам представляется очень ценным, так как оно открывает перспективы для качественных характеристик различных форм внушения, встречающихся в педагогической практике.

В дальнейшем изложении мы будем пользоваться этой классификацией, что обязывает нас отдельно исследовать внушающие наставления, приказы и команды (как формы прямого внушения) и косвенное внушение.

Прямое внушение, согласно его психологической природе, следует рассматривать в двух аспектах: во-первых, влияние внушения на эмоции, установку, неосознаваемые мотивы и, во-вторых, влияние на автоматические акты поведения.

Такой подход означает, что путем внушения мы можем адресоваться к неосознаваемым внутренним побудительным силам, формировать необходимую нам предуготовленность организма к соответствующему действию; наряду с этим, внушающее слово способно также вызвать акты поведения, которые, некогда усвоенные сознательно, после соответствующей тренировки стали автоматизмами действия и регулируются подсознанием.

Поэтому следует выделить две формы прямого внушения: внушающее наставление – воздействие, адресованное к эмоциям, установкам, неосознаваемым мотивам поведения; команды и приказы – средства, рассчитанные на автоматизм действия.

Косвенное внушение, как правило, адресуется к эмоционально-волевой сфере психики и реализуется в педагогической практике в форме намека, одобрения, завуалированного осуждения.

Итак, мы видим, что назначение прямого и косвенного вербального педагогического внушения состоит в том, чтобы, наряду с другими методами воспитания, способствовать формированию активной, всесторонне развитой личности.

Отличие рассматриваемых средств воздействия от других методов воспитания заключается в том, что они (по своей технике и содержанию) адресуются преимущественно к неосознаваемым формам психики школьника.

Именно эта особенность рассматриваемого воздействия требует четкого определения основ применения вербального внушения в педагогической практике.

Обобщение передового опыта и экспериментальные данные позволяют сформулировать следующие принципы использования прямого и косвенного внушения в советской школе:

- 1) идейная направленность внушаемого содержания;
- 2) использование внушения для борьбы против недостатков личности;
- 3) связь внушения со всей системой средств педагогического воздействия.

§ 2. Внушающее наставление

Внушающее наставление в педагогике представляет собой непосредственное вербальное воздействие на установку, неосознаваемые мотивы и эмоциональную сферу школьника.

Внушающее наставление, наряду с другими приемами воспитания, служит средством управления и руководства поведением детей. Специфика его состоит в том, что здесь слово педагога, выраженное в императивной форме, без аргументации, обуславливает соответствующее «исполнительское» поведение учащихся.

Для пояснения специфики внушающего наставления начнем с примеров.

Первый пример. Коля М. – застенчивый мальчик. Учась в первом, втором и третьем классах, проявлял устойчивую недооценку своих возможностей. В четвертом классе началось предметное преподавание. Это отрицательно повлияло на успехи Коли. Нередко он отказывался отвечать, а когда выходил к доске, говорил тихим, срывающимся голосом, часто останавливался и ждал подсказки с мест.

Опытная учительница русского языка и литературы Татьяна Ивановна Ш., умело поставив «диагноз» духовного состояния Коли, на очередном уроке сказала: «Проверила ваши сочинения. Одно из лучших у Коли. Он молодец. Коля, встань! Расправь плечи! Так, хорошо! Посмотри мне в глаза. Ты можешь и будешь отвечать громко и уверенно выученный урок! Иди к доске!»

Ответ Коли был не очень правильным, но говорил он громко, уверенно, постоянный испуг в глазах исчез.

Второй пример. Саша Р., ученик седьмого класса, хорошо рисует. На уроке математики, когда Петр Семенович выводил на доске доказательство теоремы, Саша на листочках рисовал карикатурки, в которых нетрудно было узнать школьных учителей. Свое «творчество» Саша передавал на другие парты, и то там, то тут раздавались взрывы хохота. Прервав объяснение, Петр Семенович окинул взглядом класс. Все стало ясным. В руках у одного из учеников «портрет» завуча школы. На последней парте

Саша трудится над очередным «произведением». Подойдя к нему, учитель гневно и повелительно произнес: «Оставь класс!»

Всегда очень ровный, доброжелательный, Петр Семенович на сей раз предъявил это требование с таким металлом в голосе, что весь класс замер, а Саша, ни слова не говоря, покинул класс.

Третий пример. Пионер седьмого класса Игорь Д. получил от совета отряда задание – привести в порядок книги классной библиотечки. Игорь уже однажды в пятом классе такую работу делал, но сейчас подклеивать книги ему не хочется.

На перемене Игорь находит классного руководителя, долго и пространно объясняет ему, что он не знает, как клеить корешки книг, что у него нет бумаги и клея, что книги лучше сдать в макулатуру и т. д. Классный руководитель видит «настроение» Игоря, поэтому следует краткое категорическое распоряжение: «Достань и сделай!»

Четвертый пример. Таня и Оля, находясь в пионерском лагере, систематически нарушали порядок, заплывая во время купания за пределы отмеченной зоны. Однажды их вызвал к себе начальник лагеря. Не было никаких нотаций, поучений, к которым внутренне готовились девочки. Только одна повелительная фраза: «До конца смены запрещаю купаться. Идите!»

Мы преднамеренно привели самые тривиальные примеры из педагогической практики. В первом случае учительница ободряет ученика, вселяет в него уверенность; во втором – учитель выдворяет ученика из класса; в третьем – учитель пресекает пустую болтовню конкретным приказанием; наконец, в четвертом случае педагог наказывает запрещением.

Отчетливо видно, что в этих обыденных ситуациях прямого воздействия педагог требует от ученика не размышления, а повиновения. Словесные формулы педагогов в приведенных коллизиях ни в коей мере нельзя назвать методом убеждения. Далекі они и от того, что В. М. Коротов называет прямым педагогическим требованием. Ибо прямое требование, по В. М. Коротову, должно быть позитивным, **«то есть вызвать совершенно определенный поступок, а не просто тормозить, запрещать те или иные действия воспитанников»** (112, стр. 70).

Второе правило, выдвигаемое В. М. Коротовым к предъявлению прямого требования, гласит:

«Прямое требование должно быть инструктивным, то есть однозначным, ясным и четким, предельно конкретным и на

первых порах по возможности детализировать предполагаемое им действие» (122, стр.72).

В ситуациях, которые взяты нами в качестве примеров, таких черт словесного воздействия нет. Характерные особенности слова педагога здесь можно свести к следующим пунктам:

1. Отсутствие в словесном воздействии аргументации.

2. Сила словесного воздействия максимально зависит от авторитетности воспитателя.

3. Действие должно быть выполнено независимо от сложившихся ранее установок и личной заинтересованности школьника.

4. Построение фразы и ее интонация таковы, что не допускают критического восприятия.

5. Словесная формула воздействия рассчитана не на автоматизм действия, как это имеет место при подаче команд, а на более сложные акты поведения.

Отмеченные особенности рассматриваемого педагогического влияния предопределяют необходимость изучения специальной группы словесного воздействия, которую мы и называем внушающим наставлением.

Насколько средства убеждения отличаются от внушающего наставления не только по механизму воздействия, но и по внешнему выражению, можно видеть из следующего сопоставления.

Словесными формами убеждения являются доказательство, аргументация, сообщение, рассказ, объяснение.

Словесная форма внушающего наставления – повеление, указание, распоряжение, запрещение.

Итак, отличие внушающего наставления от других форм словесного воздействия заключается не только в смысловом содержании информации (стимул к действию или ограничение действия), но и в структурном построении словесной формулы и ее эмоциональной окраске.

Единство всех отмеченных признаков придает в данном случае вербальному воздействию характер внушающего наставления.

Изложенные особенности внушающего наставления обуславливают необходимость рассмотрения в педагогическом аспекте двух проблем:

1. Определение тех педагогических задач и педагогических ситуаций, для которых применение внушающего наставления является приемлемым и эффективным средством.

2. Определение условий, способствующих реализации внушающего наставления.

Остановимся на каждом из этих вопросов в отдельности.

Внушающее наставление – не универсальное педагогическое средство.

Основной недостаток, ограничивающий применение внушающего наставления, состоит в том, что рассматриваемое средство воздействия требует только исполнительской деятельности школьника. Советской школе чужда авторитарность воспитания. Однако нельзя согласиться и с рассуждениями, согласно которым дисциплина должна строиться исключительно на добровольном сознательном подчинении. Весь опыт советской школы убеждает в том, что средства нравственного воспитания должны быть разнообразными. В колонии А. М. Горького и в коммуне Ф. Э. Дзержинского, которыми руководил А. С. Макаренко, широко практиковались и убеждения, и внушения, и наказания.

К сожалению, в массовой школьной практике довольно часто, даже в условиях плохой дисциплины учащихся, учитель дальше поучений и разъяснений не идет.

Учителя К. упрекнули в том, что у него плохая дисциплина на уроках. Учитель возмущенно ответил: «Что я еще могу сделать? Я им все время разъясняю, убеждаю, а они все равно плохо себя ведут».

Эта реплика учителя свидетельствует о той узости средств воздействия, которыми он пользуется в данном случае.

Педагогическая ситуация, в которой очутился педагог К., требует от него не резонерства, а применения различных средств воздействия, в том числе и прямого внушающего наставления.

Итак, с одной стороны, применение внушающего наставления должно быть строго ограничено, и, с другой стороны, совершенно неоправданна боязнь использовать в педагогической практике прямое внушение.

Одна из сложнейших задач воспитательного процесса состоит в том, чтобы определить точную меру воздействия. Для учителя это означает найти в каждой ситуации оптимальное средство самовыражения, то есть организовать контакт с воспитанниками на уровне той меры выразительности, эмоциональности и силы давления, которая необходима в данных конкретных условиях. Излишний крен в применении средств внушающего воздействия подавляет личность и не дает нужного педагогического эффекта.

Акцент в воспитательной работе только на разъяснении приводит к резонерству и – как следствие такой «методы» – к отсутствию управляемости воспитательным процессом.

В целях определения области и границ применения внушающего наставления мы провели анализ 210 «карт педагогического воздействия» (см. главу «Методика исследования и его организация»).

Для изучения были отобраны «карты» (I–VIII классов), которые велись учителями школ и участниками коллективного исследования на протяжении первой и второй четверти 1970/71 учебного года.

Данные наших систематических наблюдений и обработка «карт педагогического воздействия» позволяют сделать выводы о тех границах, в пределах которых внушающее наставление может успешно применяться.

Внушающее наставление должно занимать в системе средств педагогического воздействия ограниченное место. Удельный вес его в сравнении с другими методами невелик. Внушающее наставление редко применяется в процессе фронтальной работы с детьми. Оно, как правило, используется в качестве индивидуального средства воздействия. Наиболее часто педагог прибегает к внушающему наставлению в работе с «трудными» детьми, но было бы неверно отнести рассматриваемое воздействие к методике работы только с теми, кто состоит на учете в детской комнате милиции. Иногда и самый благополучный ребенок, охваченный эмоциями, не в состоянии контролировать свое поведение. Здесь обычно на первых порах внушающее наставление становится незаменимым средством.

Внушающее наставление может применяться как в целях запрещения и ограничения в действиях, так и в целях выработки уверенности в себе.

Участники коллективного исследования успешно применяли внушающее наставление в целях корректировки уровня притязания отдельных школьников. Внушающее наставление оказывалось эффективным средством влияния при констатации у школьников когнитивного диссонанса (противоречие между выполняемым действием и мотивом). В наших опытах внушающее наставление неизменно давало положительный результат в случаях воздействия на детей, страдающих школьным мутизмом (страх отвечать перед классом).

Анализ «карт педагогического воздействия» свидетельствует о положительном влиянии внушающего наставления в тех случаях, когда требуется ослабить негативные привычки школьников, внести в их внутренний мир новые стремления, изменить образ поведения, создать желаемую установку на отношения к товарищам и классному коллективу. Применение внушающего наставления должно соотнобразовываться с возрастными особенностями учащихся. Сравнительные данные результативности внушающего наставления в зависимости от возраста школьника свидетельствуют о почти полной безотказности этого средства в начальных классах (92–96%). В старших классах эффективность заметно падает, но все же остается довольно высоким (VIII класс – 78%).

Эти данные не являются показателями педагогической целесообразности применения внушающего наставления в качестве неперемного компонента системы воспитания в младших классах. Наоборот, безотказность влияния внушающего наставления на младших школьников – это и «сигнал» авторитарности педагогического процесса.

В старших классах, в связи с увеличением жизненного опыта школьников, возрастанием критичности сознания, внушающее наставление иногда и не достигает цели. И тем не менее именно здесь педагогически оправдано практиковать внушающее наставление в значительно больших дозах, чем в младших классах.

Педагогическая целесообразность применения внушающего наставления зависит вместе с названными условиями также и от сложившихся отношений между воспитателем и воспитанником и от ряда других факторов.

Но здесь мы уже подошли ко второй проблеме – условиям, способствующим реализации внушающего наставления.

Слово учителя, рассчитанное на воздействие по механизму внушения, далеко не всегда вызывает соответствующие поступки.

Причин «осечки» можно назвать много. Они и в характере взаимоотношений ученика с классом, и в позиции, занимаемой им в классном коллективе, и в психическом состоянии школьника, в котором он находится в данный момент.

Использование внушающего наставления допустимо только при положительных отношениях между учителем и учеником; в условиях стабильной конфликтности этих отношений применение внушения обречено на неудачу.

Внушение реализуется в поведении и поступках школьников только тогда, когда педагог авторитетен в их глазах, когда они уважают учителя и верят ему.

Благоприятный микроклимат среды школьника является важной предпосылкой успешности реализации внушения. Вместе с тем для действенности прямого внушающего наставления немаловажное значение имеют стиль и форма словесного выражения внушающей информации.

Вопросы педагогической техники, составляющие важную основу применения внушения, будут рассмотрены в последнем параграфе этой главы. Сейчас же отметим, что немало недоразумений при попытках дифференцировать внушение и убеждение возникает из-за недооценки средств выражения, которыми педагог пользуется, оказывая внушающее воздействие.

Одна и та же мысль, одно и то же предложение могут быть высказаны в виде убеждающего требования и в виде внушения.

Как и во всяком словесном воздействии, содержание внушающего наставления является первоосновой информации. Но для внушения передачи только смысла информации недостаточно. Действенность внушающего влияния, как уже отмечалось, достигается при определенном стиле речи педагога и соответствующей форме произнесения фразы.

Разумеется, эмоциональность, интонация, мимика, жест и другие атрибуты педагогической техники внушения основываются на объективной истинности внушения, но и внешнее оформление для реализации внушения играет далеко не второстепенную роль.

Для прямого внушающего наставления характерным является лаконичное и императивное построение речи. Тон всегда твердый, категорический.

Вопрос о реализации внушающего наставления необходимо рассматривать в двух планах:

1) реализация так называемого «одноразового» внушения («Оставь класс!», «Запрещаю купаться!» и др.);

2) реализация наставлений во всей системе поведения школьника как результат обусловленности поведения внутренними внушаемыми установками.

Первая задача более легкая. Она успешно осуществляется при учете возрастных особенностей школьника и педагогического микроклимата, при условии вооруженности учителя педагогической техникой.

Вторая задача намного сложнее и одновременно более значима. Достоинство любого педагогического воздействия заключается не в его способности вызвать мгновенную «исполнительскую» деятельность школьника, а в возможности его влияния на мотивы поступков, превращение мотива в устойчивое отношение личности. Это в полной мере относится и к внушающему наставлению. Наибольшая ценность внушающего наставления состоит не в воздействии на одномоментный акт поведения, а в создании фиксированной установки нравственного поведения.

Использование внушающего наставления для формирования фиксированной установки поведения требует организации специальных занятий.

В рассматриваемых нами случаях речь идет не об обычных словесных требованиях, предъявляемых педагогом в повседневной практике. Воздействия путем внушения на фиксированную установку требуют организации особых упражнений.

Опыты А. Г. Ковалева (70а) и наши исследования свидетельствуют о целесообразности применения внушающего наставления в целях воздействия на внутренний мир «трудных» школьников.

Раскроем сущность предлагаемой методики через описание нашей экспериментальной работы.

Экспериментальный поиск проводился на протяжении трех лет в г. Перми (1967/68 учебный год – школа № 127; 1968/69 уч. год – школа-интернат № 2; 1969/70 уч. год – школа № 10). Ежегодно в каждой экспериментальной группе было 16–20 учащихся разных классов одной школы.

В качестве испытуемых отбирались слабо успевающие по ряду предметов школьники VII–VIII классов. Характерным недостатком поведения ребят было неумение и нежелание готовить домашние задания, отсутствие самодисциплины, лень, полный отказ от соблюдения рекомендованного режима дня.

Все испытуемые на словах признавали и важность знаний, и значимость соблюдения распорядка дня, но практически не следовали предписанным нормам поведения. Среди испытуемых были ребята, находившиеся в конфликтном отношении и со своим классным коллективом.

До начала опытов учителя, классные коллективы пытались воздействовать на наших испытуемых, но обычные средства воспитания в рассматриваемых конкретных ситуациях оказывались безрезультатными.

Педагогическая задача опытной работы состояла в создании у учащихся восьмых классов устойчивого положительного отношения к учебным занятиям и соблюдению режима дня.

Цель исследовательской работы заключалась в определении возможности и условий использования внушающего наставления для формирования устойчивой установки нравственного поведения.

Опытная работа ежегодно проводилась по одному плану с одинаковыми педагогическими и исследовательскими задачами. Изменялись только объекты воспитательного воздействия, что служило основанием для суждения о возможности широкого использования предлагаемой системы в работе с «трудными» школьниками.

Так как опытная работа все годы проводилась аналогично, остановимся на описании одного курса применения внушающего наставления (в 1968/69 учебном году, школа № 10). Весь цикл специальных занятий был проведен в три этапа. На первом этапе, который можно назвать фоновым, устанавливался положительный контакт с испытуемыми (16 человек), определялась степень их внушаемости.

Создать обстановку доверия к экспериментатору и известную заинтересованность испытуемых в предстоящих занятиях нам помогало проведение беседы о развитии человеческих способностей и показ психологических опытов.

Настороженность в отношении буквально таяла на глазах, когда экспериментатор, стоя спиной к доске, называл все записанные там 50 слов, а затем по требованию учащихся говорил вразбивку слова, числящиеся под тем или иным номером.

В дальнейшем, когда мы пользовались индикаторными методиками для определения степени внушаемости, испытуемые, видя, как их товарищ «падает назад» или «падает вперед», проникались еще большим доверием к экспериментатору и его опытам. Все это создавало благоприятное отношение для проведения сеансов внушающего наставления.

Данные о внушаемости показали, что все испытуемые принадлежат к группе или легковнушаемых, или средневнушаемых. Трудновнушаемых среди испытуемых не было.

Второй этап опытной работы занимали интенсивно проводившиеся сеансы прямого внушающего воздействия.

На протяжении двух месяцев два раза в неделю испытуемые после уроков оставались для участия в проводимых нами занятиях. После краткой подготовительной беседы ученики выстраивались в одну линейку, и им предъявлялось требование все слова и предложения повторять вслед за экспериментатором эмоционально («чувственно»). Обращалось также внимание на эмоциональность взгляда испытуемых. Каждую фразу учащиеся должны были произносить на эмоциональном подъеме, с чувством веры и убежденностью.

Вначале все вслед за нами произносили: «Я уверен в себе!», «Делать уроки интересно!», «Я сегодня сяду делать уроки в назначенное время». Каждая словесная формула повторялась два – три раза.

После общих формул переходили к индивидуальному внушающему воздействию.

Подходя по очереди к каждому ученику, мы предлагали повторять фразы, в которых учитывались условия семейного быта школьника и конкретные недостатки его поведения: «Я сегодня сяду делать уроки в 4 часа!», «Решать задачи по математике интересно!», «Ребята в классе меня уважают!», «Я могу и хочу хорошо учиться!» и др.

На первые два занятия группа собиралась в полном составе, но на третий сеанс 8 учеников не явились. Четвертое занятие было организовано с помощью директора школы. На занятие пришли все испытуемые. Заключительными фразами внушения на этом и последующих сеансах были: «Сеансы внушения мне помогают!», «Лучше учусь!», «Приду на очередной сеанс в пятницу после уроков!»

Сразу же отметим, что больше конфликтов из-за неявки учащихся на занятия не было.

Третий этап опытной работы начинался после проведения всех сеансов внушения. Он заключался в особом педагогическом внимании к организации всей жизни испытуемых.

Вместе с родителями, учителями школы и классным коллективом мы стремились создать для каждого испытуемого такие условия, при которых он мог бы систематически реализовать внушенные установки. Тщательно регистрировались поступки испытуемых, создавались конфликтные ситуации, выявляющие степень прочности созданных внушением установок.

Какие общие выводы можно сделать по материалам всей трехлетней экспериментальной работы?

Сеансы прямого внушающего наставления, проводимые в целях воспитания положительного отношения к учебным занятиям и к классному коллективу, эффективны.

По данным учителей и записям в «картах педагогического воздействия» можно сделать сводную таблицу результативности влияния сеансов внушения на 52 учащихся всех школ, где проводились эксперименты (см. табл. 9).

Приведенные количественные данные, полученные по истечении 3 месяцев после проведения сеансов внушения, свидетельствуют о том, что 84% всех испытуемых улучшили свое отношение к учебе, и у 64% улучшилось отношение к товарищам.

Таблица 9

ШКОЛА	КОЛИЧЕСТВО ИСПЫТУЕМЫХ	ОТНОШЕНИЕ К УЧЕБЕ			ОТНОШЕНИЕ К ТОВАРИЩАМ В КЛАССЕ		
		Улучшилось	Осталось без изменения	Ухудшилось	Улучшилось	Осталось без изменения	Ухудшилось
№127	20	14	4	2	15	5	–
№10	16	14	1	1	13	2	1
Школа-интернат	16	15	1	–	10	6	–
Всего	52	43	6	3	38	13	1

Нельзя забывать, что до сеансов внушения соответствующие усилия педагогов оставались безрезультатными, хотя в известной мере изменение поведения испытуемые можно объяснить всей системой воспитательной работы.

Субъективные показания испытуемых подтверждают ту помощь, которую оказали им сеансы внушения. В своих самоотчетах они пишут:

«Раньше знал, что надо делать уроки, но когда убежал на улицу, возвращаться и садиться за уроки очень не хотелось. Теперь даже охота все уроки сначала сделать, а потом побегать» (Коля М., школа № 127).

«На самоподготовке самому хочется сделать уроки хорошо. Нравится, когда сам все решишь. Теперь не списываю и с самоподготовки не убегаю» (Миша С., школа-интернат №2).

Анализ «карт педагогического воздействия» на каждого испытуемого показывает, что реализация внушенных формул находится в прямой зависимости от всех условий его воспитания.

Внушение «Сесть в назначенное время за подготовку уроков» реализовалось легче и быстрее в случаях, когда домашняя обстановка была благоприятной для работы над уроками. Точно так же ученики начинали испытывать удовлетворение и уверенность в своих силах тогда, когда педагог «замечал» их усилия и соответственно поощрял.

Сформированная в процессе сеансов внушения установка продолжала действовать и после специальных занятий. Однако устойчивость выработанной фиксированной установки и здесь обусловлена организацией всей жизни школьника. Прямое внушение создает только внутреннюю предуготовленность личности поступить соответствующим образом. В дальнейшем приобретение необходимых устойчивых черт характера зависит от всей системы воспитания.

Таким образом, сеансы прямого внушающего наставления не являются изолированным средством воздействия – они органично входят во всю систему воспитания.

§ 3. Команды и приказы

Команды и приказы относятся к прямому внушающему воздействию, так как они требуют быстрого и точного исполнения без критики сознания.

Такое понимание природы воздействия приказа не ново.

Еще Ю. Каннабих в «Большой Советской энциклопедии» (изд. 1930 года) в статье «Внушение» писал: «Понятие внушение включает в себя понятие приказа...»

Характерной особенностью приказов и команд является то, что они исполняются тогда, когда обычное требование аналогичного содержания, возможно, вызвало бы сопротивление. Именно эта черта команд и приказов как форм словесного воздействия позволяет отнести их к разряду внушающего влияния. При исполнении команды не рассуждают, ее выполняют немедленно.

По своим внешним признакам команды и приказы представляют собой особый вид вербального воздействия, выраженный в краткой форме, точно определяемой существующими нормативными указаниями или традициями.

Команды и приказы так же, как внушающие наставления, относятся к прямому педагогическому внушению, но по природе своего воздействия качественно различны.

Внушающее наставление не рассчитано на автоматизм поведения, оно создает установку. Команды и приказы действенны только тогда, когда сформировался соответственный навык и исполнение требования становится точным и в значительной мере автоматизированным.

Психология различает три вида навыков: умственные, сенсорные и моторные, или двигательные. Команды и приказы адресуются к двигательным навыкам – «адресат направляется непосредственно к действию».

В педагогической литературе исследователи вербальных средств воспитания не вскрыли своеобразия воздействия команд и приказов как сигналов к реализации автоматизированных навыков.

В. М. Коротов, составляя «лестницу» требований, относит к первичным следующие требования: «Встань прямо, руки опусти!»; «Постарайся сократить время на обработку детали!»; «После уроков объясни товарищу, как решить задачу»; «Подготовься к выступлению на завтрашнем собрании» (112, стр. 37).

Нетрудно заметить, что если все эти словесные воздействия являются первичными требованиями учебно-воспитательного процесса, то по природе своего влияния они далеко не однородны. Первое требование в приведенном списке должно основываться на автоматизме действия (команда), остальные предполагают наличие как интеллектуальных навыков, так и участие сознания в реализации требования.

Педагогическое значение внушающего воздействия команд и приказов заключается в том, что они являются важным средством дисциплинирования учащихся и способствуют совершенствованию эстетики детского коллектива.

Команды и приказы входят составной частью в инструментовку дисциплинирования. Поэтому первостепенное значение для определения отношения к рассматриваемым средствам воздействия имеет правильное понимание сущности сознательной дисциплины в советской школе.

В статье «Об авторитете» Ф. Энгельс писал: «С одной стороны, известный авторитет, каким бы образом он ни был создан, а с другой стороны, известное подчинение независимо от какой бы то

ни было общественной организации, обязательны для нас в силу материальных условий, при которых происходит производство и обращение продуктов».

Разумеется, производственные условия и школьная жизнь качественно отличны, но в школе вся воспитательная работа подчинена задачам подготовки подрастающего поколения к участию в социалистическом строительстве.

В исторической речи на III съезде комсомола В. И. Ленин говорил: «Надо, чтобы Коммунистический союз молодежи воспитывал всех с молодых лет в сознательном и дисциплинированном труде».

Подготовка молодежи к этому дисциплинированному труду в условиях школы должна осуществляться на основе убеждения и подчинения воле педагогов.

В разработку проблемы дисциплинирования школьников неопределимый вклад внес А. С. Макаренко (150, 151, 152, 153).

Выдвигая требование воспитания сознательной дисциплины, А. С. Макаренко понимал ее как результат всей воспитательной работы.

«Определяться сознанием, – указывал А. С. Макаренко, – дисциплина не может, так как она является результатом всего воспитательного процесса, а не отдельных специальных мер. Думать, что дисциплины можно добиться при помощи каких-то специальных методов, направленных на создание дисциплины, – ошибка. Дисциплина является продуктом всей суммы воспитательного воздействия...».

Из этого положения неверно было бы делать вывод о нивелировании средств педагогического воздействия, которые в одних случаях адресуются к сознанию, а в других – стимулируют автоматизм действия.

Указывая на необходимость воспитания сознательной дисциплины, А. С. Макаренко подчеркивает, что она не может покоиться только на одном сознании, так как в этом случае «она будет рассудочной, постоянно будет ставиться вопрос в отношении того или другого поступка, будет постоянное раздвоение, как поступать: так или не так. Дисциплина, которая хочет опираться только на одно сознание, всегда делается рассудочной».

Существенным недостатком в воспитании дисциплины А. С. Макаренко считал ставку на словесное морализирование.

«Рассчитывать, что дисциплину можно создать только одной проповедью, одними разъяснениями – это значит рассчитывать

на результат чрезвычайно слабый. Таким образом, воспитание дисциплины при помощи рассуждений и убеждения может обратиться только в бесконечные споры».

Ограничивая роль разъяснений в воспитании дисциплины, А. С. Макаренко в то же время не преувеличивает и значение средств давления.

«Но, с другой стороны, – говорит он, – дисциплина, основанная на технической норме, догме, приказе, всегда имеет склонность обратиться в слепое повиновение, механическое подчинение одному управляющему лицу».

Какова должна быть связь сознательного элемента и автоматизированного навыка в дисциплинированном поведении учащихся?

В одном из своих докладов А. С. Макаренко говорил: «Наша дисциплина – это соединение полной сознательности, ясности, полного понимания, общего для всех понимания – как надо поступать, с ясной, совершенно точной внешней формой, которая не допускает споров, разногласий, возражений, проволочек, болтовни. Эта гармония двух идей в дисциплине – самая трудная вещь».

Реализация единства указанных положений возможна только в условиях заботы педагога о внедрении в воспитательную практику каждой из этих идей.

Поэтому цель дисциплины А. С. Макаренко формулирует как «полное соединение глубокой сознательности с очень строгой и как будто даже механической нормой».

В системе воспитания дисциплина, выступая как явление нравственное и политическое, «должна сопровождаться сознанием, то есть полным пониманием того, что такое дисциплина и для чего она нужна».

В повседневной жизни понимание сути дисциплины находит свое воплощение в красоте форм поведения. Поэтому дисциплина является и средством, и результатом поведения. В дисциплине, указывает А. С. Макаренко, выражается лицо коллектива, его голос, его красота, его мимика и подвижность.

Именно для достижения этой задачи в колонии А. М. Горького и в коммуне Ф. Э. Дзержинского широко практиковались маршировка, салюты, сигналы, рапорты. А. С. Макаренко указывал на то, что это не военизация ребячьей жизни, а существенное украшение быта детского коллектива. Во всей этой инструментовке немалую роль играли приказы и команды.

В качестве иллюстрации приведем только один пример из «Педагогической поэмы», который показывает, как совершенно с точки зрения педагогической техники пользовался А. С. Макаренко приказом и командой для дисциплинирования воспитанников и в то же время как он учил своих питомцев умению подчиняться командам.

Воспитанник Куряжа Ховрах никак не может постичь основ дисциплины колонии им. Горького. После одной из «баталий» Ховраха с Мишей Овчаренко А. С. Макаренко подзывает Ховраха к себе.

– Подойди ко мне!

Он не спешил выполнить мое приказание, рассматривая мои сапоги и по обыкновению роясь в карманах. К железному холодку моей воли я прибавил немного углерода.

– Подойди ближе, тебе говорю!

Вокруг нас все затихли, и только Петька Маликов испуганно шепнул:

– Ого!

Ховрах двинулся ко мне, надувая губы и стараясь смутить меня пристальным взглядом. В двух шагах он остановился и зашатал ногою, как вчера.

– Стать смирно!

– Как это смирно еще? – пробурчал Ховрах, однако вытянулся и руки вытащил из карманов, но правую кокетливо положил на бедро, расставив впереди пальцы.

Карабанов снял эту руку с бедра:

– Детка, если сказано «Смирно», так гопака танцевать не будешь. Голову выше!

Ховрах сдвинул брови, но я видел, что он уже готов. Я сказал:

– Ты теперь горьковец. Ты должен уважать товарищей. Насильничать над младшими ты больше не будешь, правда?

Ховрах деловито захлопал веками и улыбнулся каким-то миниатюрным хвостиком нижней губы. В моем вопросе было больше угрозы, чем нежности, и я видел, что Ховрах на этом обстоятельстве уже поставил аккуратное нотабене.

Он коротко ответил:

– Можно.

– Не можно, а есть, черт возьми! – зазвенел мажорный голос Белухина. Матвей без церемонии за плечи повернул Ховраха,

хлопнул с двух сторон по его опущенным рукам, точно и легко вскинул руку в салюте и отчеканил:

– Есть не насильничать над младшими!

– Повтори!

– Да чего вы, хлопцы, на меня взъелись? Что я такое изделал? Ничего такого не изделал. Это он меня в рыло двинул – факт! Так я ж ничего... (157, стр. 454).

Мысли А. С. Макаренко о значении для воспитания сознательной дисциплины применения различных средств воздействия, в том числе приказов и команд, несомненно, актуальны для современной советской школы.

В послевоенные годы проблема школьной дисциплины рассматривается в ряде исследований (Л. Е. Раскин, Э. И. Монозон, В. Е. Гмурман, Т. Д. Лейченков и др.).

В книгах названных авторов последовательно выражается требование сочетать в воспитательной работе воздействия, адресованные к сознанию, со средствами, рассчитанными на воспитание навыков и привычек дисциплинированного поведения. К сожалению, исследователи мало внимания уделяют изучению роли вербального внушения для воспитания дисциплинированности.

Аналогично и отношение школьной практики к использованию команд и приказов в учебно-воспитательном процессе.

Анкетный опрос 256 учителей V–VIII классов всех специальностей, кроме физкультуры, показал, что 78% педагогов в своей практике не прибегает к командам и приказам, так как не видит в этом смысла. 12% считают, что не существует дисциплины без приказов и команд и пользуются широко этим средством воздействия. Характерно, что большинство этой группы учителей составляют бывшие воины Советской Армии, офицеры в отставке. 10% пользуются командами и приказами редко, не задумываясь над их педагогическим назначением.

Приведенные данные позволяют констатировать явную недооценку приказов и команд как средств воздействия в школьной практике.

Насколько важно для организации воспитательного процесса понимать роль, место и границы применения команд и приказов, показывает педагогическая практика школ-интернатов в период их становления.

В первые годы, когда создавались школы-интернаты, среди них были такие, в которых чрезвычайно много времени уходило

на бесчисленные построения ребят. Утром на зарядку строим, на завтраках строим, на уроки строим, на обед строим и т. д. За день раздавались десятки команд: «Становись!», «Равняйся!», «Смирно!», «Шагом марш!», «Встать!», «Сеть!» Все они выполнялись мгновенно, автоматически.

Хороша ли такая система воспитания с точки зрения тех высоких педагогических задач, которые призваны были разрешить новые учебно-воспитательные учреждения? Безусловно, нет. Детскую жизнь заедали бесконечные построения, шагистика, а главное, в такой атмосфере «повсюду строим» дети полностью подчинялись внушающему влиянию команд и не учились самостоятельности, необходимой в простых актах поведения.

В этот же период становления школ-интернатов существовали и такие учебные учреждения, которые начисто отказались от всяких форм построения, от применения каких-либо приказов и команд. Школа-интернат, по мнению некоторых педагогов, должна вести всю воспитательную работу с детьми, лишенными повседневной родительской заботы, на принципах любви, мягкости и доброты.

Оправдал ли себя такой характер отношений в учебном учреждении?

Нет. Прежде всего какая-то часть ребят «не вписывалась» в этот «любеобильный» стиль жизни. Помимо ласки, им нужна была и твердая рука. Для всех остальных мальчиков атмосфера сюсюканья без жестких требований, без определенных команд не служила условием формирования твердого мужского характера. Если еще учесть, что в первые школы-интернаты пришло немало педагогически запущенных ребят, то нетрудно представить, какой режим жизни установился в школе, где все поведение обусловлено идеей любви, полным отсутствием требовательной дисциплины и ее атрибутов: команд и приказов.

В свое время в книге «Утро новой школы» (304) мы обратили внимание на то, что режим в школе-интернате представляет своеобразный пульс жизни детского коллектива. В равной мере плохо, если в школе повсюду водят ребенка за руку, беспрестанно раздаются команды, царит казарменная дисциплина и если ребята с утра до вечера предоставлены сами себе, носятся с воплями и криками по этажам здания, все куда-то спешат и постоянно опаздывают. Порядок, при котором все делают по команде, лишает ребят самостоятельности; полное отсутствие

в системе воспитания приказаний и команд неизбежно ведет к общей неорганизованности детей: в такой школе ребята быстро утомляются, взвинченность и нервозность – характерные черты их поведения.

Следовательно, главная проблема использования команд и приказов в педагогической практике состоит в мере применения этих средств воздействия.

Анализ литературных источников и изучение передового педагогического опыта дают возможность судить о принципах применения команд и приказов в воспитательном процессе. Область применения команд и приказов в системе методов педагогического воздействия не столь уж велика. Наиболее широкое применение рассматриваемые вербальные средства воспитания находят на уроках физкультуры, в играх, во время построения (особенно в период лагерной жизни), в ситуациях дисциплинирования школьников.

Несмотря на ограниченный характер педагогических коллизий, в которых команды и приказы применяются как средства воздействия, они играют существенную роль в практической подготовке.

Какие конкретно виды команд и приказов применяются в школе? Решение этого вопроса потребовало проведения специальных наблюдений.

В исследовательских целях нами проводились специальные фиксированные наблюдения организации учебно-воспитательного процесса школьными учителями V–VIII классов.

Для соответствующему анализу были отобраны материалы длительных наблюдений деятельности 18 преподавателей, которые на вопрос анкеты о применении в своей практике команд и приказов сообщили, что широко пользуются этим средством воздействия.

Фиксированные наблюдения показали, что в массовой педагогической практике применяются команды и приказы, вызывающие различные поведенческие акты школьников. Условно команды и приказы, используемые в учебно-воспитательной практике, можно разделить на следующие типы:

1. Предварительные: «Внимание!», «Приготовиться!», «Осторожно!» и др.

Здесь вербальное воздействие является сигналом к автоматической, молниеносной мобилизации организма к какому-либо действию или психическому акту.

2. Исполнительные: «Равняйся!», «Смирно!», «Вольно!», «Шагом марш!», «Вперед!», «Назад!», «Бегом!», «Стой!», «Садись!», «Встань!» и др.

В большинстве своем это так называемые строевые команды, они применяются не только на уроках физического воспитания, но и более широко в воспитательной практике; команда вызывает мгновенную реакцию, реализуемую автоматически и в то же время с высокой степенью совершенства по форме исполнения.

3. Запретительные: «Прекратить!», «Отставить!», «Молчать!», «Не разговаривать!» и др.

Вербальное воздействие здесь преследует цель немедленного торможения негативных актов поведения.

4. Действия по образцу: «Делать как я!», «Делай как Иванов!», «За мной!» и др.

В школьной практике для выработки соответствующего навыка допустимо в определенных ситуациях точное копирование действия педагога или соученика. Этому и служит данный тип команд.

Успешное применение команд и приказов в школьной практике требует решения двух вопросов. Первый из них заключается в овладении педагогом соответствующей техникой словесного воздействия. Второй состоит в формировании у школьников моторных навыков, необходимых для выполнения команд.

Вопрос о технике словесного воздействия будет рассмотрен в последнем параграфе данной главы. Здесь же мы остановимся на условиях, способствующих точному и совершенному исполнению школьником команд и приказов.

Характерная особенность команды как способа воздействия заключается в том, что она является сигналом к реализации сформировавшегося моторного навыка. По собственному опыту каждый знает, что команды: «Встать!», «Смирно!», «Руки по швам!» – не всегда точно и безукоризненно исполняются. Формирование навыков, обеспечивающих должное выполнение этих команд, происходит не сразу. Вначале следует этап осмысливания навыка. Школьник начинает понимать цель овладения навыком, но способами его выполнения еще не владеет. Затем идет этап сознательного, но неумелого выполнения навыка. Человек понимает, как надо выполнять действие, но исполняет команду неточно, в разных ситуациях одну и ту же команду выполняет различно.

И, наконец, третий этап характеризуется автоматизацией навыка. Школьники учатся быстро, экономно, точно выполнять команду в любых условиях. Команда реализуется как внушающее воздействие, когда у школьника есть соответствующий автоматизированный навык.

Следовательно, педагог обязан в воспитательном процессе проявить известную заботу о системе упражнений, формирующих навыки автоматизированного исполнения команд. Неоднократное исполнение команды должно совершенствовать форму реализации вербального воздействия, а также воспитывать волевые качества личности.

Упражняясь в выполнении команд и приказов, школьники не просто учатся автоматизировано действовать, но становятся и более дисциплинированными. Именно поэтому А. С. Макаренко уделял значительное внимание красоте и точности исполнения команд и приказов. Он подчеркивал, что внешняя подтянутость, чувство формы определяют и внутреннее содержание поведения. Например, четкая формула «Есть!» мобилизует волю, она заставляет человека чувствовать себя собранным, она подчеркивает тип деловых отношений, она учит человека различать: это дружба, это соседство, это любовь, это препятствие, а вот это – дело. И это вызывает особое уважение к делу.

«Я считаю, что, может быть, без этого можно обойтись, конечно, но это наиболее экономная форма делового воспитания, внешняя форма деловых отношений. А внешняя форма часто определяет и самую сущность».

Свое обучающее и воспитательное воздействие упражнения в исполнении команд и приказов оказывают только при соблюдении определенных условий. Главные из них следующие:

1. Упражнения в выполнении команд и приказов необходимо сочетать с разъяснительной работой. Особенно в младших классах школьники должны понять, в чем смысл точного и совершенного исполнения команд и приказов.

2. Навыки выполнения команд и приказов должны формироваться постепенно: от менее сложных к более сложным. Вначале школьников учат исполнять простые команды: «Встать!», «Сесть!» и т. д. Затем идут все более и более сложные упражнения.

3. Практикуемые в педагогическом процессе упражнения в исполнении приказов и команд должны с каждым разом выполняться совершеннее.

Обучая школьников исполнять команды, педагог обращает внимание на качественную сторону формирования навыка, осуществляет действенный контроль за реализацией упражнений, объясняет учащимся причины и сущность допущенных ошибок, показывает, как надо выполнить команду.

4. Исполнение команд и приказов должно давать школьнику удовлетворение. Поэтому необходимо поощрять школьников, обращать их внимание на эстетику точного и красивого автоматизированного действия.

5. Систематичность упражнений, результативность исполнения команд и приказов зависят от частоты применения этих вербальных воздействий. В период формирования навыка автоматизированного поведения соответствующие упражнения не должны быть редкими, ибо результаты стираются. Вместе с тем нельзя допускать и утомительной муштровки. Распределение повторений упражнений во времени должно соотносываться с возрастом учащихся, содержанием команды и в целом представлять регулярную систему формирования навыка.

6. При всей ограниченности команд и приказов, применяемых в учебно-воспитательных целях, необходимо разнообразить как сами словесные воздействия, так и условия их исполнения. Наиболее совершенным считается такой навык поведения, который реализуется в любых условиях. Поэтому очень важно добиваться переноса исполнения навыка в условия, отличные от школьной жизни.

Учет перечисленных условий в педагогической практике дает возможность обогатить арсенал воспитательного воздействия учителя существенным видом прямого внушения (командами и приказами) и в то же время способствует совершенствованию дисциплины школьников, эстетики детского коллектива.

§ 4. Косвенное внушение

Рассмотренные в предыдущих параграфах способы прямого педагогического внушения относятся к так называемой «лобовой» практике прямолинейного воздействия; внушающие наставления, команды, приказы – обязательные средства воспитательного влияния. Но ограничивать только ими практику вербального воздействия педагога было бы непростительной ошибкой.

О. Т. Шараева в своей диссертации (289) достаточно убедительно показала, что прямое вторжение во внутренний мир

школьника иногда вызывает острые конфликты и оказывается педагогически недейственным.

Категорический императив приемлем только в определенных ситуациях. Воспитание в целом требует более тонких и длительных средств воздействия.

А. С. Макаренко мудро замечает: «Воспитатель должен всегда хорошо знать следующее: хотя воспитанники и понимают, что в детском учреждении их учат и воспитывают, однако они очень не любят подвергаться специальным педагогическим процедурам и тем более не любят, когда с ними бесконечно говорят о пользе воспитания, морализуя каждое замечание. Поэтому сущность педагогической позиции воспитателя должна быть скрыта от воспитанников и не выступать на первый план. Воспитатель, бесконечно преследующий воспитанников явно специальными беседами, надоедает воспитанникам и почти всегда вызывает некоторое противодействие».

Одним из средств, глубоко учитывающих психологические особенности школьников, является косвенное внушение.

Косвенное внушение рассчитано на безоговорочное принятие информации, но само сообщение подается не в приказной форме, а в виде рассказа, описания какого-либо случая или намека, которые помимо воли и критики воспринимаются человеком и оказывают существенное влияние на его поведение. Здесь отсутствует императивность словесной формулы. В то же время ожидаемое психическое состояние школьника или его поведенческий акт вызываются замаскированной информацией.

В. М. Коротов, разрабатывая проблему педагогического требования, подробно рассматривает косвенное требование, определяя его как такое, «в котором цель воспитателя скрыта, не выражена прямо» (113, стр. 76). Эта характеристика косвенного требования полностью совпадает с внешними признаками косвенного внушения.

Более того, поскольку косвенное требование есть своеобразный педагогический маневр, рассчитанный на восприятие воздействия без сопротивления личности школьника, оно по многим своим формам идентично формам косвенного внушения. На отмеченное своеобразие косвенного требования указывает и В. М. Коротов: «В качестве стимулов действия тут используется не столько само требование, сколько психологические факторы – различные переживания ребенка, которые оно вызывает» (113, стр. 76–77).

Однако косвенное требование может адресоваться и к сознанию, и к логике. Например, «требование-совет представляет собой апелляцию к рассудку детей» (113, стр. 77).

Внутренняя сущность косвенного внушения иная. Оно всегда адресуется не к сознанию, не к логике ученика, а к его эмоциям, его внутренней установке.

Итак, только известная часть косвенных требований по сути своей является косвенным внушением.

Остановимся на основных формах косвенного внушения.

Намек. Косвенное внушение в форме намека осуществляется в целях воздействия на эмоции и установку школьника путем шутки, иронии, совета, аналогии.

Таня Л., ученица шестого класса, – девочка ленивая, всегда стремится увильнуть от уборки класса и другой общественно полезной работы, которую выполняют подруги. Идет сбор макулатуры. Таня «устроилась» учетчицей. Она записывает, кто, сколько принес макулатуры, сама в сборе бумаги участия не принимает. Учитель не без иронии спрашивает: «Тебя эта работа не утомит?»

Вопрос, разумеется, ставится не для того, чтобы Таня подумала, утомит или не утомит ее работа. Ирония учителя рассчитана на внушающее воздействие: девочка должна испытать стыд... Т. Д. Лейченков приводит следующий рассказ учительницы В. С. Фоминой.

«Миша Г. отличался на уроках недисциплинированностью. Мне казалось, что я уже все испробовала. Однажды на перемене он нарисовал на доске мелом женский карикатурный портрет и подписал под ним мою фамилию. Сначала я хотела наказать его, но быстро сумела подавить в себе вспышку гнева, вспомнив, что раньше подобные меры никаких результатов не давали. Я внимательно посмотрела на рисунок. Дети насторожились и притихли. Я спокойно и неторопливо села за стол. Ничем не выдавая своего волнения и стараясь придать искренность своим словам, сказала: «Неплохо нарисовано! Оказывается, в нашем классе есть настоящие художники. Кто же это у нас так хорошо рисует?!» – обратилась я к классу.

Миша, ожидавший с моей стороны упреков и выговора, от такого неожиданного оборота дела совсем растерялся. Испытывая чувство стыда, он в то же время был польщен моей похвалой. Несколько помолчав, я продолжала: «Только вот что, Миша! Чем

рисовать карикатуры на свою учительницу, помоги нам для подшефного класса нарисовать картину. Я думаю, ты это сможешь сделать лучше, чем кто-либо другой».

Приведем еще один пример внушающего косвенного намека.

В руках у Толи книга Аркадия Гайдара. Он ушел с головой в чтение, ничего вокруг не замечает. Если сейчас мать скажет: «Толя, сходи в магазин, принеси хлеб», – неизбежен конфликт. Очень трудно оторваться от книги и выполнить прямое требование матери. Но мама поступает иначе. С тревогой в голосе, очень мягко она говорит: «Вот сейчас отец придет с работы, а хлеба нет». Неохотно Толя отрывается от книги и сам принимает решение: придется сходить за хлебом.

А. С. Макаренко в «Методике организации воспитательного процесса» приводит следующий факт:

«Одна колония в этом случае применяла остроумный способ, над одним из столов она ставила надпись: «для гостей», усаживала дармоедов за этот стол и предлагала им пищу в большом изобилии». Здесь же А. С. Макаренко предупреждает, что такая «ирония коллектива должна быть организована с большим тактом и может применяться только в очень крепких коллективах».

Внушающее косвенное одобрение. Одобрение, похвала, как правило, рассчитаны на эмоциональное восприятие и имеют большую внушающую силу.

Сущность такого косвенного внушения заключается в том, что педагог опосредованно одобряет школьника. «Посмотрите, ребята, как чисто и красиво выполнил свою работу Коля»; «Не знаю как вам, а мне очень понравился рисунок Тани»; «Анатолий, конечно, может хорошо учиться, если захочет».

Подобные реплики, часто встречающиеся в педагогической практике, по существу рассчитаны на одобрение ученика. Произнося их с яркой эмоциональной окраской, учитель оказывает сильное внушающее воздействие – ученик внутренне утверждает в своих силах и возможностях.

Внушающее косвенное осуждение. Эта форма косвенного внушения обычно немногословна. Важно, чтобы была наиболее полно затронута эмоциональная сфера школьника.

Педагогическая литература, посвященная нравственному воспитанию, дает немало примеров лаконичного, но действенного

влияния слова, рассчитанного не на «лобовую атаку». Приведем один из таких примеров.

Семиклассник во время перемены с криком мчался по коридору, налетел на учительницу и чуть не сбил ее с ног. Все это происходило на глазах директора школы, и он видел, как нарушитель дисциплины, вместо того чтобы извиниться перед учительницей, хотел просто убежать. Директор остановил школьника и приказал: «Спустись вниз и подожди меня около дверей моего кабинета».

Возвращаться в кабинет директор умышленно не спешил. Когда он пришел, ему стало ясно, что укорять провинившегося или вести с ним нравоучительную беседу не следует. Весь вид мальчика, слезы на глазах говорили о том, что он искренне раскаивается в случившемся.

Директор спросил:

– Теперь ты знаешь, что надо делать?

– Да.

– Иди.

Комментарии излишни. Предельная краткость словесного воздействия и его результативность очевидны.

Иногда рассматриваемая форма внушения проводится учителем в виде размышления вслух, в котором он дает оценку самому себе и школьникам:

«Неужели я самый плохой учитель и поэтому наш класс и по дежурству, и по спорту, и по художественной самодеятельности на самом последнем месте?»

Разумеется, такой разговор должен быть очень тонко рассчитан. Совершенно недопустима рисовка учителя. Если педагог не авторитетен и ребята его не уважают, то ничего, кроме жалости к себе, он подобными рассуждениями не вызовет.

«Педагогическое плацебо». Мы весьма условно вводим термин «плацебо», заимствуя его из медицинской практики. В психиатрии плацебо-эффект заключается в том, что врач прописывает больному индифферентное средство, но при этом говорит о пользе рекомендуемого лекарства. Психический настрой больного на благоприятное воздействие приписанного лекарства дает положительный результат.

В педагогической практике также встречаются ситуации, когда оправдано применить нечто напоминающее плацебо эффект.

Пятилетний мальчик упал, разбил коленку и горько плачет. Мать спешит на помощь: «Вовочка, дай я подую на коленку, и все пройдет». Ребенок доверчиво подставляет ножку, мать слегка дует и спрашивает: «Ну, теперь не болит?» – «Нет, не болит».

Опытные учителя начальных классов также иногда пользуются подобным приемом.

Коля Т. – ученик первого класса – во время перемены вымазал лицо чернилами. Он очень доволен своей проделкой. Весь класс смотрит в его сторону – он герой. Входит учительница, Татьяна Васильевна. Что делать? Самое простое: приказать выйти из класса и умыться. Но Татьяна Васильевна поступает иначе. Она «не замечает» Колю Т. и начинает урок с чтения сказки. Постепенно класс затихает, внимание завоевано. Внезапно Татьяна Васильевна прерывает чтение и, обращаясь к мальчику, у которого на руке чернильное пятнышко, говорит: «Я забыла вас предупредить, что чернила, попадая на руки человека, разъедают кожу и оставляют ранки. Надо быть очень осторожным в обращении с чернилами. Если вы случайно испачкаете пальцы чернилами, обязательно постарайтесь их во время перемены отмыть. Я знаю случай, когда мальчик вымазал всю руку чернилами, сразу не помыл ее, она покрылась язвочками и очень болела. Пришлось ему в больницу лечь».

Свой рассказ Татьяна Васильевна ведет серьезно и эмоционально, обращается ко всему классу, в сторону Коли Т. не смотрит. Но он уже сник. Из глаз по грязному лицу побежали слезы. Он тянет руку: «Татьяна Васильевна, можно выйти из класса?» И тут только учительница «замечает» Колю. «Ну, как же ты так? – укоризненно говорит она. – Конечно, иди умойся».

Приведенные примеры показывают, что при «педагогическом плацебо» мы прибегаем к некоторому обману, но это, как говорят, «святая ложь». В отдельных случаях рассматриваемая форма косвенного внушения оправдана, но ее частое применение может подорвать доверие школьников к своему учителю. «Педагогическое плацебо» используется только в работе с дошкольниками и младшими школьниками.

Все формы косвенного внушения являются тонкими, тактичными средствами воздействия. Их применение характеризует степень мастерства учителя.

В исследовательских целях нами были проведены целенаправленные наблюдения системы работы учителей и воспитателей школы-интерната № 2 г.Перми.

Наряду с другими вопросами, являющимися предметом изучения опыта школы-интерната, ставились также задачи определить:

1) каково соотношение различных форм вербального воздействия (убеждение, прямое и косвенное внушение), применяемых в педагогической практике;

2) условия применения косвенного внушения;

3) педагогические достоинства косвенного внушения. Наблюдения показали, что опытные педагоги З. И. Зенкова, Н. А. Репина, Л. И. Семакина и др. в основном применяют различные формы убеждения. Что касается вербального внушения, то этим средством пользуются значительно реже и в условиях выбора между прямым и косвенным внушением отдают предпочтение последнему.

Педагогически это вполне оправдано. Обратимся к примеру, приведенному выше.

Разве Коля, вымазав лицо чернилами, не понимал, что так нельзя делать?

Много ли в подобных коллизиях может дать разъяснительная работа, убеждающее слово учителя, адресованное к сознанию учащихся? Ситуация здесь такова, что разъяснение обычно принимает форму нудной нотации. Поэтому педагогически целесообразно или категорически потребовать от ученика «привести себя в порядок», или сделать косвенное внушение.

Несомненно, в условиях авторитетности педагога, податливости учащихся внушению (младший школьный возраст) предпочтительнее сделать не прямое, а косвенное внушение.

Интересны в этой связи наблюдения Ю. П. Азарова. Он пишет: «Воспитатель Ж. был очень трудолюбивым и добросовестным педагогом, но он совершенно не признавал методики параллельного действия и сводил свою работу с группой к администрированию и бесконечным нравоучениям. Не делая попытки организовать коллектив, он действовал всегда только от своего имени. С самого раннего утра начиналось: «А ну, Иванов, я тебе что сказал», «Как ты смеешь себя так вести?», «Я тебе приказываю», «Я вот пойду к директору» и т. д. При таком подходе к детям воспитатель не мог установить контакта с воспитанниками, создать дружный ученический коллектив и опереться на него. В результате такой «парной» педагогики «общественная активность учащихся снизилась» (11, стр. 20).

Приведенный фактический материал дает возможность увидеть те педагогические достоинства, которые содержит в себе косвенное внушение.

Прежде всего, следует отметить, что косвенное внушение никогда не встречает внутреннего сопротивления школьника. Оно по форме своего выражения является скрытым, поэтому школьник не замечает, что воздействие противоречит его внутренней установке. В свое время еще А. Форель сформулировал один из важнейших принципов психиатрии: «Внушение тем более сильно, чем более оно является скрытым».

Как уже отмечалось, и в педагогике косвенное внушение предпочтительнее прямого внушающего наставления.

Ценность данного метода заключается и в том, что он эффективно стимулирует всю психическую активность личности. Намек, ирония, косвенное осуждение и другие подобные формы не требуют от школьника поведения на исполнительском уровне. Воздействие на мотивационную сферу ставит школьника в позицию самооценки собственных поступков. Ученик сам должен принять решение и определить линию поведения. Обычно косвенное внушение школьник воспринимает как отсроченную меру воздействия; какой она будет в дальнейшем, зависит от его собственного поведения. Так как содержание косвенного внушения всегда опирается на положительный опыт школьника, у него, как правило, находятся силы и средства для поступков, адекватных сделанному внушению.

§ 5. Педагогическая техника внушающего воздействия

Характеризуя любой метод воспитания, можно с полным правом утверждать, что средство педагогического воздействия приобретает силу только в сочетании с техническими приемами учителя. Это положение, будучи бесспорным относительно всей методики воспитательного процесса, приобретает особую значимость, когда речь идет о внушающем воздействии.

Именно здесь техника речи педагога, его мимика, жест в огромной мере определяют силу внушающего воздействия.

К сожалению, вопросы педагогической техники наукой изучены слабо.

В свое время А. С. Макаренко писал:

«У нас не было педагогической техники прежде всего потому, что и слова «педагогическая техника» никогда не произносились,

и самая педагогическая техника не наблюдалась и не исследовалась. И это произошло не потому, что о ней случайно забыли, а потому, что традиционная педагогическая философия вела свою работу по дорогам, необходимо проходящим мимо педагогической техники».

Призывая к исследованиям проблем педагогической техники, А. С. Макаренко считал, что для каждого учителя педагогическая техника должна стать обязательной инструментальной его деятельности.

«Не может быть хорошим воспитатель, – писал А. С. Макаренко, – который не может придать своему лицу необходимого выражения или сдержать свое настроение. Воспитатель должен уметь организовывать, ходить, шутить, быть веселым, сердитым. Воспитатель должен себя так вести, чтобы каждое движение его воспитывало, и всегда должен знать, чего он хочет в данный момент и чего он не хочет».

В последние годы появились интересные работы, освещающие отдельные стороны педагогической техники.

В исследовании Н. В. Кузьминой (133) на основе статистического материала раскрываются вопросы коммуникативной деятельности учителя.

Ю. П. Азаров (1) в сравнительно небольшой брошюре, пользуясь яркими иллюстрациями, показал взаимосвязь в педагогическом процессе чувства и техники учителя.

В работах Т. Д. Лейченкова (141), Д. И. Фельдштейна (275) педагогическая техника рассматривается как важнейший компонент мастерства учителя.

Можно было бы назвать и другие книги и статьи, в которых авторы акцентируют внимание на педагогической технике, однако следует отметить, что эти публикации почти не изменили профессиональной вооруженности учителя.

Суть дела заключается не только в теоретической разработке основ педагогической техники, а и в организации системы занятий (в педагогических училищах и институтах), обеспечивающих приобретение будущими учителями соответствующих умений и навыков.

Именно этого требовал А. С. Макаренко. В лекции «Педагогика индивидуального действия» он говорил: «Я убежден, что в будущем в педагогических вузах обязательно будут преподаваться и постановка голоса, и поза, и владение своим организмом, и

владение своим лицом, и без такой работы я не представляю себе работы воспитателя. Конечно, постановка голоса имеет значение не только для того, чтобы красиво петь или разговаривать, а чтобы уметь наиболее точно, внушительно, повелительно выражать свои мысли и чувства. Все это вопросы воспитательной техники».

Но и по сей день в вузах, готовящих учителей, студентов не учат педагогической технике. К инструментровке педагогического воздействия учитель приходит путем проб и ошибок.

В исследовательских целях мы провели опрос 50 учителей, имеющих двухлетний стаж педагогической работы. Участники интервью окончили различные вузы страны: Пермский педагогический институт – 16; Пермский университет – 12; Ленинградский педагогический институт им. Герцена – 6; Московский педагогический институт им. В. И. Ленина – 5; Кировский педагогический институт – 5; Горьковский педагогический институт – 3; Ярославский педагогический институт – 2; Тульский педагогический институт – 1.

Интервью проходило по следующему плану:

1. Что вы включаете в арсенал приемов педагогической техники?
2. Считаете ли вы обязательным, чтобы каждый учитель владел педагогической техникой?
3. Какие умения и навыки в области педагогической техники вы получили в вузе?
4. Как вы относитесь к словам А. С. Макаренко о «параде на лице учителя» и удается ли вам всегда приходиться на урок доброжелательно настроенным к ребятам?
5. Умеете ли вы делать ребятам замечания с разной интонацией в голосе (гнев, одобрение, осуждение и т. д.)?
6. Пользуетесь ли вы жестами на уроках? Помогает ли вам жестикуляция?
7. Какие приемы педагогической техники учителю следует применять для усиления внушающего воздействия?

Материал интервью свидетельствует, что всего 62% опрошенных учителей правильно ориентированы в сути педагогической техники.

Отвечая на вопрос интервью «Что вы включаете в арсенал приемов педагогической техники?», эти учителя называли такие средства, как владение своим голосом (его тембр, интонация),

жесты, мимика, взгляд, осанка и др. Отказались ответить на первый вопрос интервью 12%. Дали неверные ответы 26%. Они считают, что педагогическая техника означает глубокое знание своего предмета, любовь к детям и т. п.

Несмотря на большое количество неправильных ответов о сути педагогической техники, характерно, что 96% всех опрошенных считают, что каждый учитель обязан владеть педагогической техникой. Причем всего лишь 14% указывают, что в вузе их вооружили приемами педагогической техники.

В оценке умения делать ребятам замечания с разной интонацией в голосе почти все были единодушны, считая, что их голос точно выражает подтекст делаемых ученикам замечаний (92%). Аналогично оценивают учителя и свое умение пользоваться жестами (94%).

В последнем вопросе о приемах, усиливающих внушающее воздействие, всего лишь 6% опрошенных проявили известную компетентность. Большинство по существу ответить не смогли, а некоторые вообще объявили, что «внушать вредно».

Наблюдение уроков показало, что многие учителя переоценивают свои возможности владения мимикой и жестами. Арсенал средств педагогической техники скуден. В разговорах с учениками преобладает назидательный, менторский топ. Правильному педагогическому действию молодой учитель не обучен, часто отсутствие дисциплины в классе объясняется тем, что педагог не владеет техникой внушающего воздействия.

Полученный путем опроса и наблюдений материал подтверждает необходимость практического вооружения педагогической техникой не только студентов, но и всех молодых учителей.

Каковы же основы педагогической техники?

Прежде всего следует отметить, что к педагогической технике относится инструментовка всех педагогических актов учителя, усиливающая или ослабляющая его внушающее воздействие. Голос, мимика, жест учителя воспринимаются обычно неосознанно, но оказывают большое впечатляющее влияние. Поэтому все положения педагогической техники в полной мере относятся к технике внушающего воздействия.

Техника педагогического внушения покоится на творческой возбудимости педагога.

Считать, что техника педагогического внушения заключается только в том, чтобы составить формулы внушения, усвоить

и затем произносить их в соответствующей ситуации, глубоко ошибочно.

Практическое применение внушающего воздействия должно покоиться на навыках управления собственными эмоциями, творческой возбудимостью и умении находить точную форму для выражения своих чувств.

П. В. Симонов в книге «Метод К. С. Станиславского и физиология эмоций» (251), анализируя психологическую концепцию великого режиссера, убедительно показал, что сущность его метода заключается в произвольном воздействии на произвольные реакции. Впечатляющая сила актерского мастерства зависит от овладения так называемым методом физических действий. Концепция К. С. Станиславского и ее интерпретация имеют неопределимое теоретическое значение для раскрытия основ техники внушения, используемой в педагогической практике.

Одна из важнейших задач совершенствования педагогического мастерства состоит в преодолении разрыва между эмоциональным состоянием педагога и физическими действиями, которыми он выражает свои чувства.

Так же, как К. С. Станиславский учил актеров правильному сценическому действию, так и учителей необходимо учить правильному педагогическому действию.

Эмоциональность педагога в процессе внушающего воздействия должна быть выражена точной формой. Актеру в этом отношении легче. Во-первых, у него всегда готовый текст, и, во-вторых, он играет разные роли. А педагог, как правило, творит свою языковую, интонационную форму тут же, в данной, неповторимой, оригинальной ситуации.

Особенность выразительной формы педагогического внушения заключается в ее «сиюминутности». Осуществление вербального влияния требует от учителя и мысли и действия, то есть творчества, адекватного данной педагогической ситуации.

Педагог должен не перевоплощаться в другое лицо, как это делает актер, а в каждой ситуации найти правильное действие для себя – учителя. Педагог, в отличие от актера, всегда в одной роли – в роли лица, управляющего педагогическим процессом. Постоянная позиция ответственного руководителя воспитания иногда приводит к стереотипу словесного выражения своих чувств и мыслей.

«Уйти» от словесного штампа, сказать то единственное, точное слово, которое дойдет до души, не просто. Особенно рельефно это проявляется, когда учитель взволнован и должен резко осудить школьников, совершивших серьезный проступок.

Ю. В. Азаров приводит типичный пример неумения учителя найти для выражения своих чувств словесную форму, которая бы оказала педагогически позитивное влияние на школьников.

«...Ученики V класса не вышли своевременно на уборку своего участка. А воспитанники Литошин и Григорьев ушли в лес. Воспитатель обратился к классу с такой речью:

– Сколько раз вам говорили, что нарушать дисциплину нельзя! У вас нет никакого чувства ответственности за коллектив, за школу! Придется принимать самые строгие меры для того, чтобы провести намеченные и запланированные мероприятия, а с Григорьевым и Литошиным коллективу следует провести работу, со всей строгостью поставить вопрос о них на классном собрании...» (11, стр. 8).

Подобный «рабочий лексикон» никого ни в чем не может убедить и тем более не несет в себе никакого внушающего воздействия.

Содержание вербального внушения зависит от конкретного вида внушающего воздействия. Если мы пользуемся внушающим наставлением, то речь наша должна быть предельно лаконична, фраза должна строиться в форме приказа или категорического утверждения.

Команда произносится в виде кратких формул, без всяких пояснений. Для косвенного внушения характерно построение фразы в форме совета или иронии.

Любое внушающее воздействие по своему содержанию должно быть немногословным.

Для внушающего воздействия специфичным является не только содержание того, что мы говорим, но и интонационная окраска речи. Даже и обычной речи, когда не ставится задача оказать сильное внушающее давление, воспринимается не только содержание информации, но и интонация говорящего. Умение владеть голосом, интонационно трансформировать свои чувства таким образом, чтобы они вызвали адекватное эмоциональное состояние у воспитанников, является важнейшей составной частью педагогической техники учителя.

А. С. Макаренко говорил, что он сделался настоящим мастером-педагогом только тогда, когда научился говорить «иди сюда» с 16–20 оттенками.

Диапазон интонационной окраски слова чрезвычайно широк.

В исследовании С. П. Элиёшуте (314) слово «идите» произносилось дикторами как приказ, команда, распоряжение, повеление, требование, угроза, указание, инструкция, запрещение, призыв, мольба, увещание, просьба, позволение, предложение, приглашение, намек, обращение, упрек, предупреждение, предостережение, совет, рекомендация. Характерно, что, несмотря на явную близость многих интонаций, более чем в 70% случаев побуждения указанных интонаций опознавались испытуемыми.

В практике применения внушения в качестве метода педагогического влияния интонационная окраска речи обуславливается видом внушающего воздействия.

Существует понятие «командный голос». Действительно, пользуясь командой, учитель сам должен максимально собраться и отдать команду по всем правилам военно-спортивного искусства, расчленив слово или фразу на подготовительную и исполнительную части: «Смир-но!», «Рав-няйсь!», «Шагом – марш!».

Для внушающих наставлений чрезвычайно важна категоричность тона, фраза произносится с чувством непреклонной уверенности в том, что школьник выполнит, обязан выполнить ваше распоряжение. В голосе, как говорится, звучит металл. При косвенном внушении, когда мы даем совет или одобряем поведение школьника, в голосе слышится теплота, преобладает мягкий тон. Если педагог иронизирует, серьезность тона иногда, по принципу контрастности, вызывает именно ту реакцию, на которую он рассчитывает.

Наблюдения показывают, что учителя не знают интонационных возможностей своей речи. Для совершенствования техники речи важно услышать свой голос со стороны. Здесь неоценимую помощь учителю может оказать магнитофон.

Студенты старших курсов пединститутков и молодые учителя обязаны индивидуально работать над собственной дикцией, эмоциональной окраской своей речи. Необходимо неоднократно записывать на магнитофонную ленту и прослушивать различные

виды вербального внушения, добиваясь того, чтобы от раза к разу интонация становилась все более точной, все более соответствовала решаемой задаче и наиболее совершенно выражала индивидуальные особенности говорящего.

Важнейшие компоненты педагогической техники – мимика и жест учителя.

Жест и мимика, безусловно, усиливают впечатляющую силу и слова педагога. Однако, переходя к рассмотрению этих элементов педагогической техники, следует, прежде всего, напомнить, что учитель не актер и показная театральность его мимики и жестов не усиливает, а ослабляет и смысл, и внушающее воздействие слова. Мимика и жест, заслоняющие словесно-звуковую речь, фальшивы, недействительны, они воспринимаются школьниками с недоверием, критически. Педагог, стремящийся в процессе внушения акцентировать внимание исключительно на чувствах, неизбежно впадает в мелодраматизм. Мимика и жест педагога должны органично усиливать емкость и выразительность сообщаемой информации.

Педагог перед проведением каждого урока или перед каждой беседой с ребятами не готовит специально жесты и мимику. Они проявляются сиюминутно. Давать рецепты, каков должен быть жест в той или иной ситуации, невозможно. Однако иногда обстановка требует и специальной внешней подготовки учителя к встрече с ребятами. Поучительный пример такой подготовки приводится в книге Д. Ф. Самуйленкова:

«Когда я собираюсь идти в 8-ой класс «Б», я еще в учительской сгоняю с лица улыбку. Перед входом в класс я сознательно на какую-то долю секунды приостанавливаюсь, выпрямляюсь, придаю своему лицу серьезное, почти «каменное», выражение. Говорю с учениками скупно, исчерпывающе ясно, веско. Не допускаю никаких шуток, никогда не сажусь во время урока, официально вежлива с ребятами. Мне нелегко бывает выдержать этот тон, но я научилась, потому что иначе пока в этом классе вести себя нельзя: класс возбудимый, быстро «выходит из берегов и плохо входит обратно в русло». На любую, даже легкую шутку класс реагирует бурно, «собрать» его снова и создать рабочее настроение бывает потом очень нелегко...

А в 8-ом классе «А» я отдыхаю: позволяю себе сидеть, шучу, смеюсь иногда вместе с учащимися – ведь там достаточно поднять руку, или просто замолчать, или начать серьезно разговаривать

на деловые темы, чтобы они сразу же переключились на нужный тон. Надеюсь, что и в 8-ом классе «Б» к концу года можно будет немножко «опустить вожжи» (240, стр. 106–107).

Жест и мимика индивидуальны, и обычно это интуитивное подчеркивание мысли. Однако наблюдения за работой опытных учителей, словесное воздействие которых оказывает глубокое влияние на учащихся, свидетельствуют о том, что можно вывести и общие требования к жестам педагога.

Педагог, стремясь усилить внушающее воздействие слова, должен быть очень скуп на жесты. При подаче команд жестикуляция недопустима. В других случаях вербального внушения резкие жесты должны порождаться главной мыслью. Каждый жест должен быть сдержанным и выразительным. Красоте и точности жеста необходимо учиться. Это нисколько не противоречит сказанному выше о том, что практика использования педагогической техники сугубо индивидуальна. Действительно, у каждого учителя своя осанка, свое выражение лица, свой поворот головы, свой характерный жест, и все это не от природы данное, а приобретенное в процессе жизненного опыта. Следовательно, учителю необходимо совершенствовать все компоненты педагогической техники, не сводя, разумеется, это обучение к заимствованию набора штампов, мимики и жестикуляции.

Суть овладения педагогической техникой выражается в выработке каждым учителем индивидуального стиля внушающего воздействия. Стиль представляет собой единство всех выразительных средств (содержание слова, форма и характер речи, ее тон и интонация, жесты и мимика). Индивидуальный стиль – это то оружие, при помощи которого педагог достигает оригинальности и впечатляющей силы внушающего воздействия. Индивидуальный стиль многообразен, но существуют общие положения, из которых должен исходить педагог, вырабатывая свой «внешний почерк» внушающего воздействия.

Изучение передовой практики учителей и проведенная опытная работа позволяют выделить следующие общие принципы, лежащие в основе техники внушающего воздействия.

1. Педагогическая целесообразность применяемого внушающего воздействия.

Педагогическая техника, прежде всего, обуславливается содержанием и задачей внушения. Внушающее воздействие

всегда применяется в гуманных целях и в основе своей имеет оптимистический подход к возможностям и силам школьника.

2. Педагогический такт.

Техника внушающего воздействия должна соотносываться с умением педагога держать себя подобающим образом. Соблюдение такта требует, чтобы в технике внушающего воздействия сочеталась высокая требовательность с глубоким уважением к личности школьника.

3. Соответствие средств педагогической техники задачам воспитания.

Темп речи, интонация, тон, жест, мимика должны быть адекватны содержанию внушающего воздействия.

4. Лаконизм вербального воздействия.

Словесное внушение не требует аргументации, разъяснения. При внушении обычно применяются краткие фразы, точность и строгость построения которых дает право называть их формулами внушения.

5. Сочетание новизны информации со стереотипностью формул внушения.

Результатом отдельных видов внушения является автоматизм действия. Это определяет необходимость применения в процессе внушения стереотипных фраз. При сформированном автоматизме сигнальное слово или фраза вызывают адекватную реакцию. Однако, применяя в педагогическом процессе широкий арсенал средств внушения, нельзя пользоваться только стандартными словесными формулами. Новизна, оригинальность слова и в процессе внушающего воздействия оказывает большое впечатляющее значение. Поэтому в педагогической практике, наряду со стандартными формулами внушения, следует применять и нестереотипные фразы внушения.

6. Самоконтроль педагога.

Точность применения техники педагогического воздействия зависит от умения педагога видеть самого себя. При систематическом самоконтроле соблюдается должная мера в интонации, жесте и мимике педагога. Это облегчает решение одной из важнейших задач внушения: слияние чувств и стремлений педагога с чувствами школьников.

Глава VIII

ПЕДАГОГИКА САМОВНУШЕНИЯ

§ 1. Самовнушение как компонент самовоспитания

Становление личности ребенка нельзя рассматривать только как результат внешних воздействий. Решающая роль в формировании личности школьника принадлежит его собственной деятельности, его активности, его взаимоотношениям с окружающей средой.

Эффективное управление формированием личности предполагает и применение научно обоснованных средств педагогического воздействия, и активную деятельность самих школьников.

В последние годы в связи с общим усилением внимания к вопросам активизации школьника в процессе обучения и воспитания проведены глубокие исследования проблемы самовоспитания.

Основные положения теории и практики самовоспитания рассмотрены в работах А. Я. Арета, Л. И. Божович, А. Г. Ковалева, В. И. Селиванова, А. И. Кочетова, Л. И. Рувинского и других авторов.

Исследования советских психологов и педагогов раскрывают оптимистическую концепцию взаимосвязи воспитания и самовоспитания, принципы и методы руководства самовоспитанием школьников.

Самовоспитание в советской педагогической науке понимается не как средство самоусовершенствования личности, взятой вне связи с обществом, а как процесс, детерминированный социальными условиями.

В своем гимназическом сочинении К. Маркс писал:

«Человеческая природа устроена так, что человек может достичь своего усовершенствования только работая для усовершенствования своих современников, во имя их блага. Если человек трудится только для себя, он может, пожалуй, стать знаменитым ученым, великим мудрецом, превосходным поэтом, но никогда не сможет стать истинно совершенным и великим человеком. История признает тех великими, которые, трудясь для общей цели, сами становились благороднее».

Зависимость самовоспитания от социальных условий не означает однофакторного подхода к пониманию сущности этого явления. Самовоспитание, будучи детерминировано внешними

причинами по своей природной сути, представляет собой проявление более общей особенности живого организма – стремления к саморегуляции. В природе все живое стремится к саморазвитию и саморегуляции. Человек не составляет исключения из этого принципа органической жизни.

А. И. Кочетов в монографии, посвященной самовоспитанию подростка (117), подвергает глубокому анализу проблему саморазвития и самосовершенствования личности.

Саморазвитие и самосовершенствование создают общую основу для формирования сил и способностей ребенка. «Саморазвитие, преломленное через сознание развивающегося субъекта, и становится самосовершенствованием».

На наиболее элементарном уровне саморазвитие личности реализуется через приспособление и подражание. Приспособительная деятельность и подражание не находятся в строгой зависимости от целенаправленности личности. Но приспособительная деятельность – это еще не самовоспитание. Осознавая себя как личность, человек сознательно, целенаправленно занимается самосовершенствованием. Самовоспитание по сравнению с приспособляемостью и подражанием – явление более высокого порядка. Успех самовоспитания зависит от направленности личности, ее собственных сознательных усилий в целях самосовершенствования. Самовоспитание основывается на осознанной оценке жизни и самого себя. Практически оно выражается в стремлении работать над совершенствованием своих сил и способностей.

Таким образом, у человека высшая форма саморегуляции саморазвития представлена процессом самовоспитания. Раскрывая сущность потребности школьника в самовоспитании, А. Г. Ковалев указывает: «На высшем уровне саморегуляции и возможно явление самовоспитания» (98, стр. 111).

Анализ форм саморазвития и самосовершенствования личности, проведенный А. И. Кочетовым, дает представление о тех внутренних и внешних факторах, которые подготавливают самовоспитание. К ним

А. И. Кочетов относит: предшествующее развитие; результат воспитания, уровень развития сознания, воли и эмоций; характер деятельности личности. Нам представляется, что такое деление не вполне выдержано с точки зрения единого критерия классификации, но, несомненно, А. И. Кочетов глубоко прав, указывая,

что «самовоспитание нужно рассматривать как проявление одновременно двух процессов – саморазвития как внутреннего и воспитания как внешнего» (125, стр. 51).

Процессы воспитания и самовоспитания характеризуются диалектической взаимозависимостью. Воспитание готовит человека к осуществлению самовоспитания, в свою очередь самовоспитание влияет на характер воспитательного процесса. Самовоспитание – это не самопроизвольно возникающий процесс. Он подготавливается всей предшествующей жизнью человека и его воспитанием.

Воспитание успешно обеспечивает процесс самовоспитания в тех случаях, когда оно направлено на стимулирование внутренних побудительных сил личности, ее потребностей, установок, мотивов, идеалов. Именно эти внутренние силы оказывают влияние на характер самовоспитания.

Воспитание как сердцевина всех внешних факторов через внутренние силы формирует самосознание личности, в свою очередь уровень самосознания определяет характер самовоспитания: его содержание, систему и даже методику. Самовоспитание, возникнув в ходе воспитания, становится его следствием и одновременно условием формирования личности. «Связь воспитания и самовоспитания, – пишет А. И. Кочетов, – проявляется в диалектике перехода воспитания к самовоспитанию» (116, стр. 8).

Самовоспитание, представляя собой сознательное саморегулирование развития личности, является в то же время способом разрешения противоречий между уровнем воспитанности подростка и требованиями внешней среды. Успех самовоспитания зависит не только от объективных условий. Существуют и субъективные факторы, влияющие на результативность работы человека над собой. Среди них одно из важнейших мест занимает вооруженность арсеналом средств самовоздействия.

Интенсивная разработка проблемы самовоспитания в настоящее время все полнее и глубже раскрывает как методологические основы этого явления, так и конкретные формы, и виды работы школьника над собой.

В ряде исследований в качестве одного из видов самовоспитания рассматривается и самовнушение. Так, в частности, А. Я. Арет совершенно справедливо выступает против понимания самовнушения как явления, свойственного людям со слабой или ослабленной волей.

А. Г. Ковалев и А. И. Кочетов также рассматривают самовнушение как один из существенных видов самовоспитания.

В известной книге московского психиатра В. Л. Леви «Охота за мыслью» (136) раскрывается общее значение самовнушения для формирования личности.

Внедрение самовнушения в систему самовоспитания требует глубокого понимания сущности и методики использования рассматриваемого феномена. Самовнушение весьма эффективно применяются в психиатрической практике (методы Бехтерева, Куэ, Якобсона и др.).

К сожалению, самовнушение как компонент самовоспитания здоровых людей долгое время не являлось предметом изучения науки.

Опубликованные работы заостряют внимание на роли самовнушения в системе самовоспитания, но по существу это скорее материал, характеризующий постановку проблемы, чем ее решение. Приводимые ниже экспериментальные данные показывают, что самовнушение может и должно стать обычным средством, применяемым в системе самовоспитания. Было бы неправомерно его переоценивать, как это делают некоторые буржуазные авторы (Куэ, Бодуэн и др.), считая самовнушение основным методом воспитания, но нельзя и отказываться от использования самовнушения в практике самовоспитания.

Что же такое самовнушение и каково его место в процессе самовоспитания?

В самом общем виде самовнушение можно определить как управление собственной психикой путем внушения самому себе представлений, чувств, эмоций.

В свое время Сенека говорил: «Берегись усиливать свои боли и ухудшать свое положение жалобами. Боль легко перенести, если не увеличивать ее мыслью о ней; если, наоборот, ободрять себя, говоря: это ничего, или, по крайней мере, – это не беда; нужно уметь терпеть, это скоро пройдет, – то боль становится легкой постольку, поскольку человек себя в этом уверит».

В конце XIX – начале XX вв. ученые связывали самовнушение с разными показателями внимания. Считали, что сущность самовнушения состоит в том, чтобы человек мог на протяжении длительного времени сосредоточивать свое внимание на какой-либо идее. Исследования последних лет не подтверждают это. В. А. Бакеев показал, что индивидуальные различия внимания

не обуславливают соответствующих различий внушаемости, но внимание и внушаемость – процессы взаимосвязанные, так как в основе рассматриваемых явлений лежат общие физиологические механизмы: и внушаемость, и внимание зависят от силы и слабости нервных процессов (23).

Следовательно, в принципе неправомерно сводить самовнушение к концентрации внимания человека. Конечно, для самовнушения немалую роль играет умение человека сосредоточить свое внимание на определенной задаче, но это скорее одна из особенностей методики самовнушения, а не сущность самого явления.

С физиологической точки зрения механизм самовнушения тот же, что и при внушении. Возбуждение концентрируется на определенном участке коры головного мозга. Тонус деятельности нервных клеток на остальных участках в это время снижен. В силу этого доминирующий очаг дает возможность создать мнение или выработать установку в условиях резкого снижения критики.

И. П. Павлов пишет: «Раз точный исторический факт, что христианские мученики не только терпеливо переносили, но с радостью шли на мучения и умирали с хвалой тому, во имя кого они собой жертвовали, то перед нами яркое доказательство силы самовнушения, то есть силы концентрированного раздражения определенного района коры, сопровождающегося сильнейшим затормаживанием остальных отделов коры, представляющих, так сказать, коренные интересы всего организма, его целостности, его существования. Если сила внушения и самовнушения такова, что даже уничтожение организма может происходить без малейшей физиологической борьбы со стороны организма, то, при доказанной широкой возможности влияния с коры на процессы организма, с физиологической точки зрения легко могут быть поняты произведенные путем внушения и самовнушения частичные нарушения целостности организма при посредстве также теперь доказанной трофической иннервации» (197).

В отличие от внушения в процессе самовнушения человек сам создает себе модель состояния или деятельности и сам вводит эту модель в свою психику. Ввод этот осуществляется путем сосредоточения внимания и многократного повторения созданной модели. Модели самовнушения, как утверждает В. Л. Леви, «вводятся в память, переходят из кратковременной памяти в долговременную, из сознания в подсознание и в конце концов

уже автоматически, произвольно начинают влиять на самооценку и поведение» (136, стр. 296).

Таким образом, самовнушение следует понимать как сознательное саморегулирование собственного организма путем проговаривания (вслух или мысленно) словесных формул, направленных на выработку установок для определенного психического состояния или для конкретного действия. Самовнушение основано на вере. Что-либо внушить себе означает испытать глубокую веру в это.

Итак, с физиологической точки зрения в основе внушения и самовнушения лежит один и тот же механизм. Различие этих процессов реально выявляется, когда мы их рассматриваем в педагогическом аспекте.

Самовнушение коренным образом отличается от внушения тем, что при самовнушении человек сам ставит перед собой задачу и, применяя определенные приемы, стремится к реализации намеченной цели.

В жизни не исключены случаи, когда самовнушение возникает стихийно и даже может оказывать отрицательное влияние с точки зрения задач воспитания. Например, ребенок с увлечением рассказывает вымышленные факты, выдавая их за истину. Многократно повторяя свой рассказ, он, в конце концов, сам начинает верить в придуманное. Здесь человек в результате нецеленаправленного самовнушения как бы обманывает самого себя.

Стихийное самовнушение – факт редкий. В педагогической практике воспитание готовит самовоспитание. В свою очередь школьник, целенаправленно занимаясь самовоспитанием, сознательно использует самовнушение как эффективный прием работы над собой. Желание совершенствовать свой характер соответственно нормам общества является естественным стремлением человека. Реализуя задачу, школьник должен исходить из того, что успех достигается не сразу, а постепенно, шаг за шагом.

Самовнушение требует активного, длительного воздействия на самого себя.

Эти особенности самовнушения обуславливают и его место в системе самовоспитания.

А. И. Кочетов первый вскрыл особенность самовоспитания, заключающуюся в неустойчивости и непостоянстве этого воздействия на самого себя в целях формирования положительных черт личности.

Выдвинутое положение в полной мере относится и к самовнушению.

Как показывает опыт, даже школьники, владеющие техникой самовнушения, пользуются этим средством нерегулярно. Самовнушение, как и все самовоспитание, процесс неустойчивый и прерывистый.

Занятия самовнушением эффективно стимулируются в ситуациях, когда школьник сам желает избавиться от какого-либо своего недостатка или когда он, в соответствии со своим личным планом, стремится к достижению успеха в определенной деятельности.

Самовнушение не может быть использовано как средство для одновременного решения нескольких воспитательных задач. Самовнушение всегда направлено на достижение какой-либо одной конкретной цели. Внушать самому себе сразу несколько психических состояний или несколько поведенческих актов невозможно. Специфика самовнушения и состоит в том, что, избрав определенную задачу для собственного самоусовершенствования, школьник выражает это в конкретных формулах самовнушения.

Реализация при помощи самовнушения определенной задачи приносит человеку удовлетворение. Успех способствует укреплению веры в действенность самовнушения, но это не означает, что школьник теперь перейдет к систематической психорегулирующей тренировке. Для нового цикла занятий самовнушением необходимы новая реально осознаваемая задача и одновременно ощущение трудности ее достижения при применении других средств самовоспитания. В подобных ситуациях подростки и юноши вновь сознательно прибегают к самовнушению для достижения сложных задач самосовершенствования.

При неоднократном применении самовнушения и приобретении соответствующего опыта возникает потребность в психической гимнастике. Самовнушение в этих условиях становится одним из широко практикуемых средств самовоспитания.

Принимая во внимание сознательный и целенаправленный характер собственной психорегулировки, самовнушение, включенное в систему самовоспитания, следует считать одной из высших форм участия школьника в совершенствовании своих личностных качеств.

§ 2. Методика вербального самовнушения

В педагогической теории и практике слово «само» встречается часто. Мы говорим «самовоспитание», «самообразование», «самоподготовка», «самостоятельная учебная работа» и т. д. Но «само» не обозначает полного отсутствия педагогического руководства деятельностью школьника. Например, в школе под самостоятельной работой понимают выполнение учеником не любой учебной задачи, а задания, предложенного учителем. Проблема подготовки школьника к самообразованию также требует большой предварительной работы педагогов по обучению приемам культуры умственного труда.

Аналогично должна решаться и проблема самовнушения. Далеко не достаточно рассказать школьникам о сути самовнушения, необходимо обучать их психотренировке. Следовательно, как все самовоспитание, так и самовнушение требует соответствующей педагогической организации, педагогического руководства. Суть этой педагогической задачи заключается в том, чтобы побудить школьника заняться самовнушением и вооружить его рациональными приемами работы над собой.

Педагогикой этот вопрос совершенно не изучен. Мы не знаем ни одной работы, в которой бы раскрывались цели и методы самовнушения, используемые в школьной воспитательной практике, хотя тяга и интерес молодежи к овладению техникой психотренировки, как показывают анкетные данные, очень велики.

Полное отсутствие материала, освещающего эти проблемы, определило характер проведенной опытной работы. Нами был предпринят широкий поиск эффективных условий организации практики самовнушения. В исследовании решались следующие конкретные вопросы:

1. Характер осведомленности школьников о назначении, путях и средствах самовнушения.
2. Зависимость использования самовнушения в системе самовоспитания от возраста школьников и их жизненных планов.
3. Определение конкретных педагогических задач, которые целесообразно разрешать при помощи самовнушения.
4. Установление эффективных форм и режима самовнушения.
5. Определение возможности использования в воспитательной практике «метода физических действий» в целях самовнушения.

Предполагалось, что ответы на эти вопросы дадут возможность решить двуединую задачу: установить место и функции самовнушения в педагогической практике.

Вся опытная работа проводилась в 2 этапа в 7–10 классах школ г. Перми.

На первом этапе выявлялось состояние практики самовнушения в старших классах средней школы и проводился поисковый эксперимент. Степень осведомленности школьников о сущности самовнушения и применении этого способа работы над собой устанавливались путем анкетного опроса, интервью и наблюдений.

Анкета, которую заполнили (выборочно) 326 учащихся старших классов разных школ г. Перми, включала в себя следующие вопросы:

1. Избрали ли вы себе профессию? Какую?
2. В чем вы видите цель своей жизни? Есть ли у вас любимый девиз?
3. Что вы делаете для того, чтобы достичь поставленной цели?
4. Что такое самовоспитание?
5. Занимаетесь ли вы самовоспитанием?
6. Какие конкретные средства вы используете в процессе самовоспитания? Ощущаете ли вы успехи?
7. Подбадриваете ли вы себя в трудных ситуациях?
8. Что такое самовнушение?
9. Что такое психорегулирующая тренировка?
10. Используете ли вы в работе над собой самовнушение? В чем конкретно выражается практика самовнушения?
11. Хотите ли вы затратить время и усилия для овладения техникой самовнушения, которая помогает в работе над собой?
12. В чем вы видите главный недостаток своего характера или своего поведения?

Результаты анкетного обследования показали, что с сущностью самовоспитания (ответы на 4 вопрос) знакомо всего около половины учащихся. Количество учащихся, понимающих роль самовоспитания в формировании личности, возрастает от младших классов к старшим.

Обращает на себя внимание большое количество неправильных ответов.

Таблица 10

ХАРАКТЕР ОТВЕТА	КЛАСС (%)		
	8	9	10
Правильные ответы	38	41	49
Неправильные ответы	43	36	37
Отказались ответить	19	23	14

Слава К., ученик 10-го класса, пишет: «Самовоспитание – это когда человек, достигнув 14–15 лет и т. д., не нуждается в дальнейшем воспитании со стороны учителей и родителей».

Понимание самовоспитания как изоляции от влияния учителей и родителей характерно для 38% всех опрошенных. 34% учащихся не смогли указать конкретно, что они делают для достижения поставленной цели.

Практически занимаются самовоспитанием всего 26% учащихся. Причем половина из них в качестве средств самовоспитания указывает на физическое самосовершенствование (обливание холодной водой, спортивные тренировки и т. п.).

Характерно, что многие учащиеся чувствуют необходимость в занятиях самовоспитанием, но не знают средств работы над собой. В анкетах они пишут: «Я занимаюсь отчасти, но у меня очень мало что выходит, можно сказать, ничего. Помогите мне». «Я не знаю, как это делается, но хочу заниматься самовоспитанием».

Полученный материал дает основание говорить о значительном разрыве между тем, что дает современная педагогическая теория в области самовнушения, и практической реализацией средств работы над собой в массовой школе. К сожалению, методика самовоспитания не заняла еще подходящего ей места в педагогическом процессе. В еще большей мере это относится к практике самовнушения как одному из видов самовоспитания.

Понимают сущность самовнушения и проявляют интерес к нему в 8 классе – 12%, в 9 классе – 16%, в 10 классе – 18% учащихся.

Примерно 85% старшеклассников совершенно незнакомы с возможностями самовнушения.

23% всех опрошенных в своих ответах связывали самовнушение с отрицательным воздействием на психику или с мистикой. Они писали: «Внушаю иногда, что черное есть белое и наоборот» (школа № 127).

«Самовнушение – это значит внушать себе то, чего нет на самом деле» (школа № 10).

«Самовнушение – это просто вбиваешь себе в голову то, чего нет, чего не существует» (школа № 10).

«Самовнушение – это чувство, что ты обладаешь кучей хороших качеств и мнишь себя сверхчеловеком» (школа № 2).

«Самовнушение – это когда человек вбил себе в голову мысль и не может от нее избавиться, она ему очень мешает жить, портит все настроение и отношение к товарищам» (школа № 2).

«Самовнушение – самообман» (школа №2).

Факты эти свидетельствуют об искаженном представлении явлений, которые чрезвычайно важны молодому человеку для работы над собой.

Дальнейшее изучение полученного материала показало, что осведомленность о сути самовнушения еще не означает включения этого вида работы над собой в систему самовоспитания.

Из всех учащихся, проявивших понимание сущности самовнушения и интерес к нему, практически пытаются пользоваться им как средством самосовершенствования немногим более 6%.

Полученные данные фактически означали, что опытную работу по обучению школьников приемам самовнушения необходимо начинать буквально с нуля. В этой связи следовало прежде всего организовать поисковый эксперимент, чтобы опровергнуть или доказать принципиальную возможность использования самовнушения в качестве одного из средств самовнушения.

Для опытной работы были отобраны 12 учащихся 9–10-х классов (7 девушек и 5 юношей). Все испытуемые широко практикуют различные средства самовоспитания, сознательно заботятся о своем развитии, но на вопрос о сущности самовнушения ни один из испытуемых ответить не смог, никто из них самовнушением не занимался.

Путем бесед были выявлены наиболее актуальные задачи, стоящие перед каждым из них в области самовоспитания.

Испытуемые согласились с тем, что в ближайшее время будут работать над собой, стремясь реализовать главную цель самовоспитания. Не раскрывая всю технику предстоящей работы, мы предложили им вести на протяжении месяца журнал самонаблюдений. В конце каждого дня испытуемый в журнале самонаблюдений оценивал факты своего поведения, касающиеся главной задачи самовоспитания.

По истечении месяца, во время которого никакой специальной работы с испытуемыми не велось, мы перешли к подготовке практического использования самовнушения.

После нескольких бесед о сущности и методике предстоящей

работы над собой каждому испытуемому были рекомендованы так называемые формулы самовнушения.

Вполне понятно, что разнообразие главных задач самовоспитания обусловило и различие формул самовнушения.

Приведем примеры, показывающие соответствие формул самовнушения целям самовоспитания.

Цель самовоспитания – формирование потребности точно соблюдать режим дня. Рекомендуются формулы: «Я владею своим временем», «В 3 часа дня сажусь за уроки», «В 10 ложусь, в 7 встаю», «Зарядка – здоровье», «Хочу делать зарядку», «Люблю музыку», «С 6 до 7 занимаюсь музыкой», «Хочу играть».

Цель самовоспитания – воспитание смелости, уверенности в себе, преодоление смущения при ответах на уроках. Рекомендуются формулы: «Уверен в себе», «Воля собрана как пружина», «Хочу и могу прыгнуть через коня», «Я спокоен», «Спокойствие без усилия», «При ответах воля собрана как пружина».

Цель самовоспитания – преодоление грубости. Рекомендуются формулы: «Я вежлив», «Я людям приятен», «Я внутренне улыбаюсь», «Непринужденность и вежливость», «Владею собой», «Всегда спокоен, уверен».

Цель самовоспитания – преодоление нечестности. Рекомендуются формулы: «Всегда говорю правду и только правду», «Меня все уважают», «Ложь мне противна», «Я всегда говорю правду».

Все испытуемые на протяжении месяца регулярно занимались самовнушением согласно рекомендованной нами методике и продолжали вести журнал самонаблюдений.

Для выявления сдвигов в поведении под влиянием самовнушения мы сравнили показатели самонаблюдений за первый и второй месяцы.

Разумеется, полученные результаты не вполне объективны. Ведь о своем поведении судили сами испытуемые. Однако даже факт положительной самооценки своего поведения в период занятий самовнушением свидетельствует о тех сдвигах, которые происходят и воспитанности испытуемых. Сравнение самооценок по журналам самонаблюдений свидетельствует о положительном влиянии самовнушения.

Этот общий принципиальный вывод послужил основанием для проведения на втором этапе более широкой экспериментальной работы, в процессе которой выявлялись и уточнялись методические вопросы применения самовнушения в практике самовоспитания.

Объектами опытной работы на втором этапе были 3 группы учащихся: 1-я группа – полный состав учащихся одного класса; 2-я группа – старшеклассники, систематически занимающиеся самовоспитанием; 3-я группа – учащиеся 8–9 классов, открыто выражающие свое отрицательное отношение к занятиям самовоспитанием.

Методика подготовки к занятиям самовнушением во всех группах была одинаковой. Вначале разяснялось значение и возможности самовнушения, затем выявлялся основной недостаток, над которым должен работать испытуемый. Соответственно основной воспитательной задаче рекомендовались формулы самовнушения, давались практические указания, когда и как заниматься самовнушением. При работе с каждой из названных групп учащихся решались свои исследовательские задачи, в то же время применяемая общая методика позволяла сравнивать результаты.

Остановимся на краткой характеристике опытной работы в каждой группе.

Первая группа. В процессе опытной работы с целым классом мы стремились выявить наличие индивидуальных предпосылок для успешных занятий самовнушением (9 класс «б» школы № 10 г.Перми).

По уровню участия в самовоспитании класс представлял собой всегда пеструю картину. Конкретный «расклад» класса до начала опытной работы может быть представлен следующей таблицей (см. табл. 11).

Таблица 11

**РАСПРЕДЕЛЕНИЕ УЧАЩИХСЯ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ХАРАКТЕРА
ЗАНЯТИЙ САМОВОСПИТАНИЕМ**

УРОВЕНЬ	ХАРАКТЕР ЗАНЯТИЙ САМОВОСПИТАНИЕМ	КОЛИЧЕСТВО УЧАЩИХСЯ
1	Самовоспитанием не занимаются. Значения самовоспитания не видят.	14
2	Самовоспитанием занимаются стихийно. Навыками самовоспитания не владеют. Значения и смысла самовоспитания не видят.	10
3	Самовоспитанием занимаются эпизодически. Понимают цель самовоспитания, но самооценкой не занимаются.	6
4	Систематически занимаются самовоспитанием. Владеют навыками самовоспитания. Сами оценивают результаты.	6

Подготовка к практике самовнушения вначале велась фронтально, а после соответствующих разъяснений школьники получали индивидуальные рекомендации по содержанию и технике самовнушения. Все испытуемые вели дневники самонаблюдений. Опытная работа велась на протяжении одной учебной четверти.

Оценка результатов показала следующее (см. табл. 12).

Таблица 12

РЕЗУЛЬТАТЫ ЗАНЯТИЙ САМОВНУШЕНИЕМ

УРОВЕНЬ	КОЛИЧЕСТВО УЧАЩИХСЯ ДО НАЧАЛА ОПЫТНОЙ РАБОТЫ	НАЧАЛИ ЗАНИМАТЬСЯ САМОВНУШЕНИЕМ	ПРЕКРАТИЛИ ЗАНИМАТЬСЯ ПОСЛЕ 2-3 ПРОБ	ПРЕКРАТИЛИ ПОСЛЕ 4-5 ПРОБ	ЗАНИМАЛИСЬ НА ПРОТЯЖЕНИИ ВСЕГО ПЕРИОДА	ОЩУЩАЮТ РЕЗУЛЬТАТЫ ЗАНЯТИЙ
1	14	12	8	4	-	-
2	10	7	5	1	1	-
3	6	6	1	2	3	2
4	8	8	-	-	8	6
Всего	38	33	14	7	12	8

Результаты, отраженные в этой таблице, позволяют сделать следующие выводы.

Интерес к самовнушению после соответствующей разъяснительной работы проявляют все учащиеся, и почти все пытаются практиковать этот вид самовоспитания. Но так как около половины из них не имеют навыков самостоятельной работы, количество участвующих в опыте после нескольких проб резко падает. Основным индивидуальным показателем включения самовнушения в практику работы над собой является уровень подготовки школьника к самовоспитанию.

Все наши испытуемые до опытной работы не практиковали самовнушения. Новое для них средство органично вошло в систему способов самовоспитания. В своих отчетах 8 из 12 учащихся указывают на то, что реально ощущают результаты самовнушения. В экспериментальных целях весь класс при помощи индикаторных методик был разбит на 3 группы: легковнушаемые, средневнушаемые и трудновнушаемые.

Сравнение степени внушаемости с успехами в самовнушении подтвердило положение А. Г. Ковалева об обратной зависимости между степенью внушаемости и успехами в применении

самовнушения. Лучших результатов в самовнушении достигли трудновнушаемые.

Вторую опытную группу составили 18 учащихся 9–10 классов, самостоятельно занимающиеся самовоспитанием, проявившие интерес к самовнушению и желание заниматься им. Все они на протяжении опытной работы систематически практиковали самовнушение и констатировали ощущаемые результаты, связанные с этим видом работы. В этом опыте нас интересовали мотивы, в силу которых испытуемые занимаются самовнушением, а также соотношение мотива с уровнем притязания.

Наблюдения, анкетный опрос и беседы показали следующую картину сознательных побудительных сил, которыми руководствовались учащиеся, организуя самовнушение (см. табл. 13).

Данные таблицы свидетельствуют о разнообразии мотивов, обуславливающих сознательную организацию практики самовнушения.

Таблица 13

МОТИВЫ	РАСПРЕДЕЛЕНИЕ УЧАЩИХСЯ ПО МОТИВАМ	УРОВЕНЬ ПРИТЯЗАНИЙ		
		АДЕКВАТНЫЙ	ВЫСОКИЙ	НИЗКИЙ
Стремление избавиться от плохой привычки	4	1	2	1
Стремление к совершенствованию своих качеств для достижения нравственного идеала	7	2	3	2
Стремление к совершенствованию своих качеств в целях подготовки к избранной профессии	3	1	1	1
Стремление к совершенствованию своих качеств в эгоистических целях	4	–	4	–

Обращает на себя внимание факт занятий самовнушением в эгоистических целях. Испытуемые в данном случае упорно работали над собой для того, что выделиться из среды сверстников.

Побудительной силой занятий самовнушением для этих учащихся являлось стремление демонстрировать свою волю или свои успехи в определенной области. Определенная зависимость

между мотивом и уровнем притязаний прослеживается только у этих испытуемых. Их эгоистический мотив обусловлен высоким уровнем притязаний.

Изучение мотивов, в силу которых учащиеся занимаются самовнушением, показывает, что, готовя их к этому виду работы, следует заботиться не только о методической стороне, но и о воспитании внутренних побудительных сил школьников. Особого внимания здесь требуют школьники с высоким уровнем притязаний.

Третью группу составили 16 учащихся 8–9 классов, практически не занимающиеся самовоспитанием. Для всех испытуемых этой группы характерен низкий уровень притязаний, отсутствие навыков самостоятельной работы, участие в различных видах деятельности, направленных во вред развитию личности. Все они по официальным характеристикам отнесены к категории «трудных» школьников. Задача опытной работы состояла в том, чтобы выявить возможности подготовки этих ребят к использованию самовнушения в качестве средства самовоспитания.

После первой беседы все испытуемые проявили интерес к процессу самовоспитания и практике самовнушения, заявили, что хотят заняться самосовершенствованием. Однако после индивидуальных консультаций, когда перед каждым была поставлена конкретная задача и предложены соответствующие средства, никто из испытуемых практически ничего не сделал. Этот факт убедительно показывает, что ориентация школьников на самовнушение без связи этого средства со всей системой воспитания и самовоспитания ожидаемого результата не даст. Мы вынуждены были обратиться к воспитательным мероприятиям, которые стимулировали бы испытуемых к осознанию собственной личности. Каждый должен был в классе определить свое дело и активно включиться в его выполнение. Принимались и другие меры, побуждающие испытуемых к самовоспитанию. О них мы расскажем ниже.

В целом работа с этой группой осуществлялась в направлении от воспитания к самовоспитанию, реализация задач самовоспитания проходила под активным педагогическим руководством и включала в себя самовнушение. Следует отметить, что из 16 испытуемых только 7 (2 восьмиклассника и 5 девятиклассников) прошли описанный путь. 9 учеников из-за слабого педагогического руководства и низкого уровня коллективных отношений в

классе не смогли в период опытной работы включиться в систему самовоспитания. Работа с этой группой показала нереальность подготовки учащихся к самовнушению вне всей системы воспитания.

Наблюдения за испытуемыми всех опытных групп дают возможность наметить общие положения методики и техники самовнушения.

Главным основанием практики самовнушения должно служить положение о сознательности этого процесса. Стремление воздействовать на неосознаваемую сферу психики не характеризует самовнушение как явление, относящееся к категории лишь бессознательного.

В практике самовнушения на первый план выступает сознательное, целеустремленное регулирование своего поведения. Именно поэтому подготовка к самовнушению должна начинаться с разъяснения школьникам значения данного вида работы над собой.

Необходимо убедить учащихся в пользе самовнушения, пробудить у них интерес и желание практически познакомиться с приемами самовнушения. В опытной работе мы обычно начинали с показа идеомоторного феномена И. Р. Тарханова. Школьник, зажав между большим и указательным пальцем шнурок, на другом конце которого прикреплен небольшой груз, должен был мысленно представить себе вращение груза. Внушая себе раскачивание груза, испытуемый видит, как груз начинает раскачиваться, а затем вращаться все сильнее и сильнее. Этот опыт убеждает всех школьников в реальности самовнушения и вызывает стремление включить самовнушение в систему самовоспитания.

Один из важнейших вопросов организации педагогически целенаправленного самовнушения состоит в определении возраста, с которого можно начинать практиковать этот вид самовоспитания.

Практика показала, что сознательное, целенаправленное самовнушение можно начинать не в любом возрасте. Для этого вида активного участия школьников в своем развитии характерен высокий уровень самосознания, самооценки, стремление достигнуть намеченной цели.

В наших опытах, как правило, школьники успешно начинали практиковать самовнушение только с восьмого класса.

Самовнушение всегда направлено на достижение определенной воспитательной задачи. В свое время француз Куэ полагал,

что при помощи самовнушения можно формировать черты характера, способности человека.

Практика не подтвердила этого предположения. Самовнушение способно создать ситуативное психическое состояние или сформировать внутреннюю установку для реализации определенных актов деятельности. Поэтому чем конкретнее сформулирована задача самовнушения, тем эффективнее его действие.

Самовнушение может быть направлено на развитие положительных качеств, например таких, как самообладание и самопринуждение. Самовнушение применяется главным образом в тех случаях, когда школьник испытывает определенные внешние или внутренние трудности, страх, неуверенность в своих силах.

Очень эффективно самовнушение при преодолении скверных привычек (например, в ситуациях волнения «ломать руки», барабанить пальцами по столу во время беседы, постоянно крутить в руках ручку или карандаш, «слушать с открытым ртом» и т. п.). Педагоги хорошо знают, как приобретается тот или иной навык, но совершенно беспомощны, когда надо дать рекомендацию, как освободиться от плохой привычки. Адресоваться здесь к разуму, сознанию неперспективно. Ведь чаще всего привычка проявляется вне контроля сознания. Именно поэтому здесь самовнушение становится незаменимым средством, помогающим избавиться от нежелательного навыка.

В качестве конкретных задач, успешно решаемых самовнушением, следует назвать и такие, как установка на соблюдение определенного режима дня, преодоление вспыльчивости, смущения при ответах в классе, борьба с курением, неряшливостью и др.

Готовя школьников к самовнушению, необходимо не только помочь им определить воспитательную задачу, но и сформулировать лаконичные фразы для самовнушения. В практике самовнушения неприемлемы такие формулы, как «Буду хорошим», «Буду слушаться». Согласно положениям, высказанным еще В. М. Бехтеревым, каждая формула самовнушения должна соответствовать конкретному случаю, произноситься в утвердительной форме. Например:

«Я могу и хочу в 3 часа дня сесть делать уроки», «Я сажусь делать уроки в 3 часа дня», «Курить бросил», «Курить противно», «Я спокоен», «Уверен в себе», «При ответах уверенность, спокойствие» и др.

Формулы самовнушения следует произносить утром, сразу после пробуждения, и в период засыпания. На один сеанс отбираются для проговаривания несколько фраз. Каждая фраза произносится эмоционально, с большой верой, желанием реализовать содержание формулы самовнушения.

Фразы следует повторять вполголоса многократно (от 3–4 до 10 раз), с полным сосредоточением внимания на их смысле.

Очень важно научить школьника реализации формул самовнушения.

Ведя дневник самонаблюдений и констатируя результаты работы над собой, ученик проникается верой в силу самовнушения и, естественно, продолжает заниматься психотренировкой.

Для достижения цели необходимы ежедневные сеансы самовнушения. Общая их продолжительность не должна превышать трех недель. Если успех не достигнут, занятия надо прекратить и возобновить после небольшого перерыва. За это время желательно установить причину неудачи, а главное, в соответствии с конкретной ситуацией подготовить другие приемы самовнушения. О них мы расскажем в следующих параграфах.

Сейчас отметим, что как вся педагогика, так и педагогика самовнушения не терпит шаблона, стандарта. Готовя ученика к самовнушению, учитель должен проявить глубокое понимание психического состояния своего питомца и высокую степень творчества. Знание основных положений методики в соединении с творчеством позволят учителю в каждом отдельном случае дать ученику полезную и эффективную рекомендацию для организации самовнушения.

§ 3. Инсценировки и ролевые игры в практике самовнушения

В практике самовоспитания огромное значение имеет приобщение школьников к общественно-полезной деятельности. Ученический класс, пионерский отряд, комсомольская группа располагают широкими возможностями для коллективного и индивидуального самовоспитания. Поэтому система самовоспитания включает в себя в качестве одного из звеньев побуждение школьников к общественной работе. Приобретая опыт общественно-организаторской деятельности, проникаясь чувством ответственности, постигая значение труда на общую пользу, школьник активно участвует в своем самосовершенствовании.

Лучшие исследования последних лет, посвященные самовоспитанию, уделяют большое внимание практической деятельности учащихся.

А. Г. Ковалев пишет: «Решающее значение в самовоспитании имеет упражнение в определенных действиях или поступках» (107, стр. 67). Один из разделов своей книги о самовоспитании А. Г. Ковалев посвящает самовоспитанию учащихся в коллективе (107).

А. И. Кочетов разработал интересную и эффективную систему практических действий школьников в процессе их работы над собой. Задания самому себе (ЗСС) охватывают область спорта, трудовой деятельности, нравственного самовоспитания (125).

Практические задания для самосовершенствования личности, действительно, одно из важнейших средств самовоспитания, но следует отметить, что включение школьника в общественную работу с соответствующими заданиями, направленными на самовоспитание, далеко не всегда проходит беспрепятственно.

Именно здесь реально выявляется уровень самосознания школьника, противоречия его поведения в системе коллективных отношений.

Анализируя реализацию заданий самому себе, мы неоднократно констатировали чисто формальный характер работы, выполняемой наиболее пассивными школьниками. Общественный труд выполняется ими как повинность, без понимания смысла работы, он не затрагивает внутренние побудительные силы ученика. Массовая практика также свидетельствует о том, что не всегда прямое включение подростка в общественную жизнь дает нужный воспитательный эффект.

Причин, объясняющих это, много. Но наиболее существенная – психологическая неподготовленность к той роли, которая возлагается на ученика. Школьник не чувствует ответственности, выполняя общественную работу, он недостаточно доброжелателен к своим сверстникам, заносчив, груб и т. д. Изменение этих внутренних негативных установок и эмоциональных состояний не происходит путем простого включения школьника в общественную работу. Во многих случаях необходима и специальная индивидуальная работа, помогающая на основе механизма самовнушения эмоционально ощутить ту роль, которую школьник должен играть в своем коллективе.

Многokrатное эмоциональное произнесение определенных словесных формул не единственный путь самовнушения.

В наших опытах мы пользовались и другими средствами. В тех случаях, когда ученик отказывался от рекомендованной практики самовнушения, считая, что она ему не помогает, мы не настаивали на продолжении сеансов самовнушения. Тут же предлагался ученику иной способ самовнушения – «вживание в образ». Испытуемый избирал в качестве своего идеала хорошо знакомого человека (человека, наделенного теми положительными качествами, которых нет у испытуемого), и далее задача состояла в том, чтобы сосредоточиться на мысли: «Я – это он». Школьник должен четко себе представить, как в конкретной ситуации будет вести себя человек, избранный в качестве образца. Перевоплощаясь в этот образ, испытуемый «берет на себя» его поступки, его самоощущения. Путем самовнушения школьник стремится к внутреннему подражанию своему идеалу. Конечно, речь идет не о полном растворении личности, а только о сосредоточенном представлении того качества, приобретение которого избрано как задача самовнушения.

Концентрируя внимание в одном направлении, испытуемый стремится выразить психологическое состояние того, кто избран для подражания.

Осуществляя педагогическое руководство самовнушением, мы в опытной работе (12 испытуемых) практиковали различные ролевые игры и импровизированные инсценировки, в которых школьник мог наиболее полно выразить свое «вживание в образ».

Об общей результативности этого приема еще рано говорить, но в нашем опыте девяти испытуемым из двенадцати способ «вживание в образ» принес несомненную пользу.

«Вживание в образ» – одно из важнейших положений, разработанных К. С. Станиславским в качестве приема работы актера над собой. Оно представляет собой решение одной из «сверхзадач» сознательного перевода заданных чувств в сферу неосознаваемого.

В практике самовоспитания эта идея может и должна найти себе должное воплощение. Не менее значимо для педагогики и другое положение К. С. Станиславского, глубоко проанализированное с физиологической точки зрения П. В. Симоновым (251). Мы имеем в виду метод физических действий.

Метод физических действий разработан К. С. Станиславским как средство работы актера над собой. Однако опыт показывает, что это открытие, имеющее значение не только для совершенствования сценического искусства. Во всех областях и ситуациях, где необходим тонкий подход в процессе воспитания и самовоспитания, целесообразно обращаться к методу физических действий.

Метод физических действий имеет прямое отношение к самовнушению, так как здесь человек сам сознательно и целенаправленно воздействует на неосознаваемую сферу психики.

П. В. Симонов считает, что этот метод в сравнении с вербальным самовнушением имеет ряд преимуществ.

«К. С. Станиславскому, – пишет П. В. Симонов, – удалось преодолеть наиболее уязвимый пункт всех методик самовнушения, когда-либо предлагавшихся психоневрологами, – отсутствие зоны раппорта. Именно при помощи физических действий человек *произвольно* формирует очаг *самогипноза*, что влечет за собой целую вереницу чрезвычайно важных последствий» (251, стр. 93).

В чем же состоит сущность метода физических действий?

Артисту необходимо вызвать у себя переживания, соответствующие той роли, которую он играет. Сделать это путем простого приказа невозможно. Изображать переживания плохо. Полагаться только на редкое вдохновение актера ненадежно. Нужен путь, обеспечивающий намеренное воспроизведение эмоций. Таким средством, по мнению К. С. Станиславского, являются физические действия. Актер на сцене должен не «выжимать» из себя чувство, а правильно физически действовать. Правильно, логично действуя, актер переживает чувства, адекватные действию.

К. С. Станиславский пишет: «Секрет моего приема ясен. Дело не в самих физических действиях, как таковых, а в той правде и вере в них, которые эти действия помогают нам вызывать и чувствовать в себе» (259, стр. 278).

Правильно решая физическую задачу, актер тем самым готовит почву для появления соответствующих чувств. Поэтому актер, работая над ролью, должен быть готов в каждом эпизоде ответить на вопросы: кто? когда? где? зачем?

Артист не может полностью перевоплотиться в своего героя, да это и не нужно. Необходимо, чтобы он верил в возможность тех событий, которые изложены в пьесе, и смог бы серийно

убедительных поступков ответить на вопрос: «Что бы я сделал, если бы был на месте своего героя?» Артист, играя Гамлета, не становится датским принцем, а только ставит себя на его место и действует соответственно своей индивидуальности. Один из приемов, способствующих проявлению необходимых переживаний, К. С. Станиславский назвал «магическим если бы». Актер должен физически действовать так, как если бы он в действительности был Гамлетом.

Вызывая методом физических действий соответствующие чувства, мы делаем процесс эмоционального состояния управляемым. Теперь мы уже находимся не в объятиях стихии вдохновения, а можем сознательно управлять своими действиями и контролировать их, создавая условия для возникновения необходимых чувств. Тем самым метод физических действий расширяет власть сознания над эмоциональной сферой и дает возможность наиболее полно вжиться в образ.

Конечно, школьник не владеет актерской техникой, но и ему для того, чтобы ощутить заданное эмоциональное состояние, надо найти соответствующие физические действия.

Основываясь на отмеченной связи между физическим действием и эмоциями человека, мы в опытной работе пытались через пантомимику, позу, мимику влиять на неосознаваемые формы психики.

В опытных группах, о которых говорилось в предыдущем параграфе, были учащиеся, далекие от сознательного, целеустремленного желания улучшить свои нравственные качества. На первых порах, изъявив желание заниматься вербальным самовнушением, они быстро охладели к этому виду работы над собой, хотя уровень их нравственного развития требовал усиленного внимания к самовоспитанию.

Им было предложено принять участие в импровизированных инсценировках. Положив в основу работы с испытуемыми метод физических действий, мы стремились к тому, чтобы школьники максимально вжились в заданный образ.

Для конкретного представления сути этой работы приведем два примера.

Первый пример. Коля М., 15 лет, жестокий, грубый подросток. Драчун, любит обижать младших и более слабых ребят. Согласился заниматься самовнушением, но после первой же попытки бросил. В дальнейшем охотно принимал участие во

всех инсценировок, которые мы предлагали. Одна из ситуаций называлась «Ревматизм». Сюжет инсценировки следующий. В детской больнице в одной палате на соседних постелях лежат два мальчика – Сидюренков и Шведов. Сидюренков болен ревматизмом, встает с постели только при помощи костылей. Все ему надоело, тоскует по дому, по школе. У Шведова холецистит, он ходячий больной, должен пройти двухнедельный курс лечения. Шведов злой, эгоист, со сверстниками неуживчив.

Шведов коркой апельсина бросает в Сидюренкова. Сидюренков не остается в долгу, отвечает тем же. Шведов бросается на Сидюренкова, бьет его.

По нашему заданию Коля М. должен сыграть роль Сидюренкова – слабого, чувствительного к обидам интеллигентного мальчика. Все эти качества совершенно не свойственны самому Коле. Узнав сюжет инсценировки, Коля в порядке выполнения домашнего задания готовит физические действия Сидюренкова: надо показать его походку, его слегка согбенную фигуру, тоскующее и настороженное лицо.

Слова «экспозиции» не задаются; когда разыгрывается инсценировка, их импровизируют сами «актеры».

Коле вначале не удавались физические действия Сидюренкова, но затем он «нашел» прихрамывающую походку и весь страдальческий вид своего героя.

Инсценировка разыгрывалась несколько раз. Коля в роли Сидюренкова был весьма убедителен. Не менее правдоподобен (иногда даже выходя за рамки условной схватки) был и его партнер, широкоплечий, высокий Анатолий К.

Результаты перевоплощения Коли во внутренний мир своего героя сказались неожиданно: он записался в школьную дружину общественного порядка, жалоб на его хулиганские выходки больше не поступало.

Второй пример. Лена П., 15 лет, ученица 8 класса, робкая, пассивная девушка. Ей неоднократно поручалась общественная работа, но выполняла она ее плохо. Лене П. очень нравится секретарь школьной комсомольской организации десятиклассница Таня О. Лена верит, что в 10-м классе она будет именно такой, но пока ничего не делает для этого. В нашей опытной группе Лена безуспешно пыталась заняться самовнушением. К предложению принять участие в импровизированных инсценировках отнеслась с интересом.

В ситуации «Комсомольское собрание» ей было предложено сыграть роль Тани. На собрании решается вопрос о создании собственными силами спортплощадки. Многие высказываются против: «Некогда», «Неохота», «Я спортом не занимаюсь», «Пусть построят, чего это мы будем» и т. д. Председательствует Таня. Ей надо с достоинством и принципиально вести собрание, добиться правильного решения.

Работу над ролью Лена начинает с физических действий. Ей, Лене, необходимо на время стать Таней, найти для этого соответствующие жесты, мимику, голос. После ряда проб это приходит.

В импровизации «Комсомольское собрание» Лена сыграла великолепно. Воплотившись в образ Тани, Лена держалась смело, голос ее звучал звонко и независимо, говорила она убедительно.

На повторную инсценировку были приглашены ребята из 8 класса «б», в котором училась Лена. Игра Лены всем понравилась, а главное, и класс и Лена поняли, что она успешно может участвовать в общественной жизни. Классный руководитель рекомендовал школьному комитету комсомола направить Лену вожатой пионерского отряда в 4-й класс. С работой вожатой Лена справилась хорошо.

Проведенные пробные опыты показали перспективность использования «вживания в образ» и метода физических действий в воспитательную практику.

«Вживание в образ» дает возможность реализовать сложнейшую задачу самовнушения – воспитание и развитие чувств.

Возвратимся вновь к вопросу, поставленному в начале параграфа. Почему простые упражнения в действиях или участие в общественной работе бывают иногда неэффективны? Главное заключается в том, что они не затрагивают чувства школьников. Вербальное самовнушение создает установку на определенное действие, но оно не распространяется на эмоциональную сферу школьников.

«Вживание в образ» позволяет сознательным путем через неосознаваемую сферу психики вызвать необходимые чувства. Во многих случаях мы почти не умеем бороться с жестокостью, грубостью, отсутствием сострадания к слабым и т. п. Методы убеждения или включения в общественную деятельность здесь бессильны. Вживание в образ и метод физических действий дают возможность школьнику войти в мир другого человека, поставить себя на его место, соответственно действовать и адекватно переживать.

Внешне это все далеко от традиционного представления о самовнушении. Здесь нет императивного проговаривания формул, но по существу своему рассматриваемый способ (при помощи которого через сознательные действия человек сам вызывает заданное эмоциональное состояние) в полной мере может быть отнесен к самовнушению.

Сравнительно ограниченный опытный материал, которым мы располагаем, не разрешает делать широких выводов о практике использования способа «вживания в образ» как одного из видов самовнушения. Однако полученные результаты показали, что в педагогическом процессе встречаются случаи, когда непосредственному включению школьника в общественную деятельность должна предшествовать специальная работа по созданию соответствующего психологического настроения.

Массовая педагогическая практика широко использует ролевые игры, пьесы для развития творческих способностей учащихся и воспитания их чувств.

Однако готовые пьесы не всегда дают возможность поставить школьника в необходимую нам, педагогам, ситуацию. Это преодолевается импровизированными инсценировками, в которых ученик, взяв на себя заданную педагогом роль, вживается в образ при помощи метода физических действий. Ученик не владеет техникой актера, но это успешно компенсируется энтузиазмом и искренним желанием хорошо сыграть свою роль. Успешное «вживание в образ» служит школой самовоспитания чувств и психологически готовит к выполнению уже в реальной жизни необходимой социальной роли.

Весь этот путь воспитания и самовоспитания можно изобразить следующим образом: негативная черта характера – ситуация – образ (роль) – физические действия – чувства – инсценировка – удовлетворение и психический настрой – преодоление негативной черты характера.

§ 4. Психорегулирующая тренировка

Психорегулирующая тренировка представляет собой один из видов самовнушения, при помощи которого оказывается преднамеренное воздействие на психическое состояние и определенные, в том числе и произвольные, функции организма человека. Сущность психорегулирующей тренировки в самом общем виде заключается в том, что человек сам себе внушает состояние

психического и физического покоя и тем самым погружается в особое состояние, напоминающее легкую дремоту. В этом состоянии занимающийся психической тренировкой добивается чувства тяжести и тепла в своем теле. Физиологический эффект достигается путем расслабления мышц и расширения сосудов.

Термин «психорегулирующая тренировка» нельзя назвать общепринятым. Этот же вид работы над собой называют аутотренингом (от греческого слова *autos* – сам), аутогенной тренировкой, саморасслаблением, релаксацией, психотонической тренировкой. Существует значительное количество методик психической гимнастики, родоначальником которых является немецкий психотерапевт И. Шульц.

Метод аутогенной тренировки разрабатывался И. Шульцем как способ лечения больных неврозом. Но в последние годы он вышел за рамки психотерапии.

Аутотренинг используется в подготовке спортсменов к соревнованиям (Л. Д. Гиссен, А. В. Алексеев и др.), его рекомендуют как массовое средство психогигиены (В. Л. Леви).

Однако следует отметить, что практически вопрос об эффективности применения аутотренинга в качестве одного из видов самовнушения совершенно не изучен. Анкетные данные и интервью показали, что молодежь проявляет значительный интерес к психорегулирующей тренировке, чему в значительной мере способствовали научно-популярные публикации В. Л. Леви и других авторов, пишущих на эту тему. По анкетным данным (см. § 2 данной главы), 12% опрошенных девятиклассников и десятиклассников в основном правильно представляют себе сущность психорегулирующей тренировки. Все они выразили желание овладеть техникой аутотренинга в целях совершенствования своих качеств.

Для выявления целесообразности включения аутотренинга в практику самовнушения нами была проведена опытная работа. В процессе ее организации мы исходили из того, что аутотренинг в воспитательных целях должен состоять из двух частей: 1) расслабление, 2) самовнушение установки соответствующей воспитательной задачи.

Таким образом, сущность педагогической работы заключалась в том, чтобы обучить школьников технике аутотренинга и помочь им в составлении формул самовнушения, направленных на самосовершенствование качеств личности.

Вопросы подготовки к аутотренингу и вооружение школьников техникой релаксации будут рассмотрены в следующей главе. Здесь же остановимся на той части опытной работы, которая характеризует обусловленность аутотренинга воспитательными задачами, возрастными и индивидуальными особенностями учащихся.

Предварительные опыты, проведенные с разными возрастными группами учащихся, показали, что коллективной релаксацией под руководством педагога могут успешно заниматься дети, начиная с 12 лет. Однако аутотренинг как усложненный вид самовнушения целесообразно практиковать только с 15–16 лет. Это связано, прежде всего, с умением и желанием старшеклассников заниматься самовнушением для совершенствования своих качеств. В более раннем возрасте дети, как правило, не испытывают стремления к совершенствованию своих качеств, поэтому, даже владея техникой аутотренинга, они самостоятельно релаксацией не занимаются, не видя в этом реального смысла.

Опытная работа, ставящая перед собой задачу определить результативность аутотренинга, потребовала прежде всего выбора старшеклассников, занимающихся самовоспитанием и желающих в работе над собой использовать психорегулирующую тренировку. Кроме того, в экспериментальных целях в опытную группу должны были войти школьники, имеющие примерно одинаковый недостаток, который предполагалось преодолеть.

Опытная группа в составе 17 учащихся 9–10 классов была создана в школе № 10. Все испытуемые показали осведомленность в вопросах самовнушения, периодически занимались самовоспитанием и проявили большой интерес к перспективе овладеть техникой аутотренинга.

В группу были включены учащиеся, перед которыми стояла однородная воспитательная задача – избавиться от неуверенности в себе, робости, страха в ситуациях, когда нужно перед классом отвечать заданный урок. Кстати отметим, что оказалось не так уж мало старшеклассников, у которых преобладали именно такие эмоциональные недостатки.

Обследование показало, что около 15% школьников 9–10 классов необходимо работать над собой для преодоления неуверенности как сложившегося качества личности. Изучение причин неуверенности испытуемых в учебной деятельности показало, что чаще всего она является следствием низкой самооценки.

Поэтому конкретно воспитательная задача, решаемая в опытной работе, состояла в том, чтобы при помощи аутотренинга преодолеть страх и угнетение в стрессовых ситуациях и повысить уровень притязаний испытуемых в учебной деятельности.

Экспериментальная цель заключалась в проверке эффективности направленного аутотренинга, определении приемлемого режима занятий психорегулирующей тренировкой и составлении примерных формул самовнушения.

Первые 4 занятия проводились фронтально. Испытуемые из наших бесед узнали о сущности психорегулирующей тренировки и механизмах воздействия слова в состоянии релаксации, а также учились технике саморасслабления.

На последнем общем сеансе релаксации у всех испытуемых зафиксировано по субъективным и объективным показателям повышение температуры правой руки на 0,6–0,8 градуса. (Одна из ступеней аутотренинга состояла в самовнушении теплоты правой руки). Эти данные были приняты как показатель того, что группа в основном овладела техникой релаксации и каждый может перейти к индивидуальным занятиям аутотренингом.

Организуя второй этап опытной работы, мы предложили испытуемым самим найти время (2 раза в день), удобное для занятий аутотренингом. После погружения в состояние релаксации рекомендовалось шепотом или мысленно произносить 3–4 раза несколько формул самовнушения, направленных на решение воспитательной задачи.

Вариант набора (комплекта) формул каждый составлял самостоятельно. Иногда испытуемые изменяли избранный вариант, стремясь найти такие формулы, которые дают по субъективным представлениям оптимальный результат. Для составления собственного варианта из нескольких лаконичных фраз предлагались следующие формулы: «Я уверен в себе», «Я полон сил и бодрости», «Товарищи в классе меня уважают», «Я хорошо знаю учебный материал», «Я могу и хочу отвечать уроки уверенно», «Спокойствие без усилия», «Я всегда готов отвечать усвоенный учебный материал», «Я людям приятен», «Я добьюсь своей цели», «Полная непринужденность», «Я владею собой», «Мне приятно бороться за достижение цели», «Я хочу преодолевать трудности», «Я хочу и могу быть таким же, как Н...» (называется один из учеников школы, который служит образцом для испытуемого), «Работа над собой приносит успех», «Я способный», «У меня

хорошая память», «Я хочу хорошо учиться», «Я смелый», «Быть трусливым стыдно», «Я могу и хочу хорошо работать».

Испытуемые, переходя ко второму этапу аутотренинга, должны были не только произносить составленный ими вариант формул, но глубоко, по возможности образно, представлять их смысл, их внутреннее содержание; каждая формула, произносимая в состоянии релаксации, должна была вызвать соответствующий эмоциональный отклик. Общий подтекст этой части психорегулирующей тренировки заключался в том, чтобы внушить себе: «Я сильный, я уверен в себе, учебный материал знаю хорошо».

Опытные занятия по аутотренингу проводились на протяжении одного месяца. Все это время испытуемые вели дневники самонаблюдений. Нами и педагогами школы выборочно проводились наблюдения сеансов индивидуального аутотренинга испытуемых.

Выявление эффективности аутотренинга в учебно-воспитательных целях представляет собой задачу чрезвычайно сложную. Мы не можем совершенно определенно точно сказать, что изменения произошли только за счет психорегулирующей тренировки.

Для получения наиболее дифференцированных и вместе с тем убедительных показателей мы использовали методику шкалирования.

«Уверенность в себе» условно расклассифицировалась по следующим 5 градациям.

1. Ответ уверенный, адекватный знаниям – 10 баллов.
2. При ответе смущается, волнуется, но преодолевает волнение, постепенно успокаивается, отвечает правильно – 8 баллов.
3. Отвечая, волнуется, ждет подсказки, сомневается в правильности, ответ сбивчивый, хотя материал знает – 6 баллов.
4. При вызове очень смущается, отвечает медленно, делает большие паузы, при малейшем движении учителя замолкает – 4 балла.
5. Отвечает уверенно, но не адекватно знаниям, стремится за счет общего разговора получить незаслуженную высокую оценку – 2 балла.

На протяжении месяца до опытной работы по нашей просьбе учителя математики, литературы, физики, химии, английского языка квалифицировали ответы испытуемых соответственно этой шкале.

Приводимая ниже таблица (см. табл. 14) дает представление о степени уверенности испытуемых на протяжении месяца, предшествующего опытной работе.

Из таблицы видно, что ни один испытуемый не был аттестован при ответе по 5-й градации – самоуверенность, не адекватная знаниям. Всего лишь два ответа в графе уверенных ответов. Средний балл уверенности при ответе колеблется от 4,3 до 7,1 и составляет для всей группы 5,7.

Таким образом, не только по субъективным оценкам самих учащихся, но и по данным учителей мы со всей определенностью можем констатировать низкий уровень уверенности в себе у школьников экспериментальной группы до занятий психорегулирующей тренировкой.

С началом занятий аутотренингом на протяжении месяца те же учителя вновь при опросе не только выставляли испытуемым оценки за знания, но и фиксировали степень их уверенности при ответе (см. табл. 15).

Таблица 15 отражает результат этих оценок. Приведенные данные отчетливо показывают общий рост уверенности испытуемых в период занятий аутотренингом. Средний балл уверенности в период опытных занятий колеблется между 6,8 и 9,3, составляя для всей группы 7,9, что на 2,2 выше среднего балла предопытных фиксации.

Полученный результат подтверждается и самооценками учащихся. В дневниках самонаблюдений и отчетах все участники опыта, начиная со второй недели регулярных занятий аутотренингом, отмечают, что все меньше и меньше испытывают затруднений эмоционального характера в учебной деятельности.

Констатируя положительное воздействие направленного аутотренинга, мы не можем пройти мимо фактов необоснованной самоуверенности, проявившейся у трех испытуемых. Практически это означает, что для них уверенность в ряде случаев стала ширмой, с помощью которой они пытаются прикрыть пробелы в знаниях. Это тревожный сигнал, и он обязывает в педагогической работе учитывать возможность появления негативных качеств.

Проведенный опыт не только показывает общую результативность индивидуальной психорегулирующей тренировки, но позволяет высказать некоторые соображения, касающиеся методики организации аутотренинга.

Начнем с режима. Вслед за В. М. Бехтеревым ряд авторов предлагает заниматься самовнушением утром и вечером (перед сном). Рассматривая во втором параграфе данной главы вопрос о методике вербального самовнушения, мы рекомендовали, основываясь на опыте, произносить формулы сразу после пробуждения и в период засыпания. Действительно, при обычном вербальном самовнушении это время наиболее эффективно.

Однако для психорегулирующей тренировки данный режим практически неприемлем.

Таблица 14

УЧЕНИК	КЛАСС	КОЛИЧЕСТВО ОТВЕТОВ В ТЕЧЕНИЕ МЕСЯЦА					СРЕДНИЙ БАЛЛ
		1 ГРАДАЦИЯ 10 БАЛЛОВ	2 ГРАДАЦИЯ 8 БАЛЛОВ	3 ГРАДАЦИЯ 6 БАЛЛОВ	4 ГРАДАЦИЯ 4 БАЛЛА	5 ГРАДАЦИЯ 2 БАЛЛА	
1. Николай В.	10	–	7	4	5	–	6,2
2. Семен К.	10	–	4	3	4	–	6,0
3. Анатолий И.	10	–	2	5	3	–	5,3
4. Валерий Н.	10	1	2	3	5	–	5,8
5. Петр В.	10	–	6	5	–	–	7,1
6. Таня В.	10	–	2	2	8	–	5,0
7. Лена О.	10	–	4	3	5	–	5,8
8. Таня К.	10	–	2	6	4	–	5,6
9. Оля С.	10	1	4	6	–	–	7,1
10. Оля Р.	10	–	2	4	7	–	5,2
11. Владимир Б.	9	–	2	7	3	–	5,8
12. Анатолий Г.	9	–	1	6	6	–	5,2
13. Игорь А.	9	–	–	4	7	–	4,7
14. Таня Н.	9	–	4	5	5	–	5,9
15. Люда В.	9	–	–	7	8	–	4,9
16. Света Ж.	9	–	3	5	6	–	5,5
17. Ира С.	9	–	1	6	7	–	5,1

Большинство наших испытуемых занималось аутотренингом первый раз – днем, после прихода из школы, и второй раз – вечером, перед ужином. Каждый сеанс занимал 15–20 минут.

В опытной работе выявилась необходимость учить школьников самостоятельно составлять формулы самовнушения. Помимо рекомендованных общих формул, каждый должен был составить фразы,

соответствующие его индивидуальным особенностям. Такие формулы самовнушения особенно помогают концентрировать психику на ярких, образных представлениях или почувствовать то состояние, которого испытуемый желает добиться. Формулы самовнушения испытуемые иногда импровизировали во время сеанса.

Обучая школьников составлению формул внушения, мы обращали внимание на лаконичность фраз, их утвердительный и «наступательный» характер. Еще В. М. Бехтерев указывал на то, что в формулах внушения не должно быть частицы «не». Формула: «Я не беспокоюсь» – плохая. Надо: «Я спокоен».

Следует отметить, что 6 учащихся из опытной группы в ходе эксперимента отказались от произнесения словесных формул.

Таблица 15

УЧЕНИК	КЛАСС	КОЛИЧЕСТВО ОТВЕТОВ В ТЕЧЕНИЕ МЕСЯЦА					СРЕДНИЙ БАЛЛ
		1 ГРАДАЦИЯ 10 БАЛЛОВ	2 ГРАДАЦИЯ 8 БАЛЛОВ	3 ГРАДАЦИЯ 6 БАЛЛОВ	4 ГРАДАЦИЯ 4 БАЛЛА	5 ГРАДАЦИЯ 2 БАЛЛА	
1. Николай В.	10	3	8	2	1	–	7,9
2. Семен К.	10	4	4	1	–	2	7,4
3. Анатолий И.	10	3	6	4	–	–	7,8
4. Валерий Н.	10	6	4	3	–	–	8,5
5. Петр В.	10	8	4	–	–	2	8,3
6. Таня В.	10	6	8	–	–	–	8,8
7. Лена О.	10	–	5	8	–	–	6,8
8. Таня К.	10	6	7	–	–	–	8,9
9. Оля С.	10	5	4	3	–	–	8,3
10. Оля Р.	10	7	7	–	–	–	9,3
11. Владимир Б.	9	4	5	3	–	–	8,2
12. Анатолий Г.	9	4	6	4	–	–	7,0
13. Игорь А.	9	2	8	–	–	3	6,9
14. Таня Н.	9	–	8	2	1	–	7,3
15. Люда В.	9	1	6	6	–	–	7,2
16. Света Ж.	9	7	4	1	–	–	9,0
17. Ира С.	9	4	5	4	–	–	8,0

Судя по их самоотчетам, для них более результативным являлась молчаливая концентрация внимания на эмоциональных ощущениях и образах.

Возможно, различный эффект формул самовнушения связан и с особенностью мышления, соотношения словесно-понятийного и образного, предметного типов мышления.

Видимо, разрабатывая методику психорегулирующей тренировки, надо учитывать воздействие не только словесных формул, но и эффект безмолвного сосредоточения на образах и ощущениях.

Наблюдения и отчеты учащихся свидетельствуют о несомненной пользе аутотренинга для развития гибкости психики, для активного решения самим школьником актуальных воспитательных задач.

Состояние релаксации значительно повышает внушаемость, что и создает благоприятную почву для целесообразных самовнушений.

Глава IX

РЕЛАКСОПЕДИЯ

§ 1. Применение релаксации в педагогическом процессе

Термин «релаксопедия» нельзя считать общепризнанным и устоявшимся. Он предложен В. Н. Мясищевым и встречается в публикациях Э. Г. Рейдер (121 а). Под релаксопедией Э. Г. Рейдер предлагает понимать обучение в состоянии релаксации.

Эксперименты, проведенные нашей лабораторией, свидетельствуют о том, что состояние психического и физического расслабления может быть использовано не только в дидактических целях, но и для решения воспитательных задач. Поэтому релаксопедией мы называем один из видов педагогического воздействия, в котором состояние релаксации служит основой для последующего внушающего влияния в учебных и воспитательных целях. Тем самым термином «релаксопедия» мы хотим подчеркнуть связь педагогического воздействия с релаксацией.

Релаксация представляет собой своеобразное гипноидное состояние, для которого характерно произвольное расслабление мускулатуры и вегетативного аппарата, а также известное сужение сознания.

Следует особо подчеркнуть, что релаксация – это не гипноз. В гипнозе испытуемый пассивен, он полностью подчинен

гипнотизеру. Для релаксации, в отличие от гипноза, характерно активное самовнушение испытуемого.

В условиях релаксации (при психическом и физическом ослаблении) значительно повышается сила внушения и самовнушения. Это и дает возможность использовать саморасслабление в качестве своеобразной стартовой площадки для различных педагогических внушений.

Накопленный в настоящее время фактический материал применения релаксации в педагогическом процессе требует обобщения имеющегося опыта, раскрытия основ техники релаксологии и показа ее результативности.

В предыдущей главе, посвященной самовнушению, указывалось на наличие разных терминов, обозначающих психорегулирующую тренировку. Обилие терминов объясняется существованием различных методик саморасслабления: аутогенная тренировка по И. Шульцу; прогрессирующая релаксация по Э. Джейкобсону; комплексная релаксация по Х. Клейнзорге и Г. Клюбмюсу; техника самовнушения по А. М. Свядоцу и А. С. Ромен; психотоническая тренировка по А. Н. Шогаму и К. И. Мировскому; аутогенная тренировка по О. А. Черниковой и О. В. Дашкевич и др.

Большое количество методик психорегулирующей тренировки свидетельствует о целом направлении, исследующем эффективные пути использования саморасслабления.

А. М. Шогама (310) совершенно правильно подчеркивает неравномерность обозначений всех этих методик термином аутогенная тренировка, так как в одних случаях имеет место самовнушение, а в других – психическое самовоздействие. Не вполне точно называть релаксацией и весь сеанс аутогенной тренировки. По И. Шульцу, аутогенная тренировка состоит из ряда ступеней. Первая ступень – релаксация – заключается в мышечном расслаблении; вторая ступень – аутогенная тренировка (в узком смысле слова) – полностью построена на самовнушении.

Поэтому было бы правильным релаксацией называть только одну часть аутогенной тренировки – ввод в состояние физического и психического покоя, а словом «аутогенная тренировка» обозначать самовнушение, при помощи которого достигается тяжесть и теплота тела, прохлада лба и другие внушенные состояния. Следует, однако, отметить, что в современной литературе термин «релаксация» применяется часто как синоним слова аутогенная тренировка.

Классификация существующих методик психорегулирующей тренировки представляет собой самостоятельную проблему; не останавливаясь на ней, укажем, что в понятие релаксации мы включаем как мышечное расслабление, так и некоторые элементы аутотренинга в узком смысле слова. Сама психорегулирующая тренировка (релаксация) рассматривается нами как начальный компонент релаксопедического занятия.

В каждом релаксопедическом занятии активная роль в психотренировке принадлежит самому ученику, но сеанс проводится при непосредственном участии педагога, который выступает в качестве инструктора и наставника. Релаксопедическое занятие проводится с группой учащихся или с одним учеником. Поэтому можно говорить об индивидуальной и групповой релаксопедии.

Итак, каждое релаксопедическое занятие состоит из двух частей. Первая – психорегулирующая тренировка (релаксация); вторая – внушение формул, направленных на решение воспитательных задач, или ввод учебной информации. Рассмотрим в данном параграфе методику и технику проведения первой части релаксопедического занятия.

Существующая литература о психорегулирующей тренировке освещает практику релаксации, применяемую в лечебных целях или в целях подготовки человека к мобилизации своих сил в ситуациях напряжения. Вопрос об использовании релаксации в школьной практике совершенно не изучен.

Проводившиеся нами опыты в области релаксопедии обусловили необходимость решения многих вопросов организации психорегулирующей тренировки, предназначенной для школьников подросткового и юношеского возраста.

Руководя релаксопедическими занятиями разных групп учащихся в разных школах, мы стремились одновременно найти решение задач, составляющих методическую основу психорегулирующей тренировки применительно к интересующему нас возрасту. Исходя из этого можно сформулировать наиболее существенные вопросы данного исследования:

1. Определение эффективной методики подготовки школьников к релаксопедическим занятиям.

2. Создание модифицированной структуры сеанса психорегулирующей тренировки, соответствующего задачам учебно-воспитательной практики.

3. Определение наиболее действенных формул психорегулирующей тренировки, учитывающих возрастные особенности и жизненный опыт школьников.

4. Установление рационального режима релаксации, применяемой в учебно-воспитательных целях.

5. Выявление воздействия релаксации на состояние здоровья и работоспособность школьника.

6. Проверка возможности массовой подготовки учителей к проведению сеансов релаксации.

Остановимся на решении каждой из этих задач в отдельности. В релаксopedических занятиях участвуют или все ученики класса, или группы, специально комплектуемые из «трудных» учащихся. Далеко не всегда при этом мы встречаемся с желанием школьника заниматься релаксацией. Одна из первоочередных задач педагога состоит в том, чтобы заинтересовать ребят техникой психорегулирующей тренировки, показать им возможности, которые открывает перед человеком этот вид работы над собой.

В результате ряда проб мы пришли к выводу, что первую встречу с ребятами надо начинать демонстрацией психологических опытов. Они возбуждают у ребят интерес к механизмам внутреннего мира человека, создавая благоприятный фон, который усиливает эффект первой беседы о сущности психорегулирующей тренировки.

Так как эта беседа дает представление о получаемых школьниками первых сведениях о релаксации, приведем ее краткое содержание.

– Все вы умеете сознательно управлять своим поведением.

Сознательное управление поведением составляет первооснову всей нашей деятельности. Вы сознательно на уроке слушаете учителя и стремитесь понять и запомнить то, что он рассказывает; вы сознательно управляете своим поведением в общении с товарищами; вы сознательно принимаете решение, когда перед вами выбор – пойти в кино или сесть делать уроки. Человек может и должен сознательно управлять своим поведением. Однако некоторые внутренние состояния человека не подвластны сознательному управлению. Мы не можем себе приказать не краснеть, если чем-либо смущены или взволнованы. Мы не можем сразу приказать себе изменить грустное настроение на веселое, мы не в состоянии сознательно повысить или понизить температуру тела – все это происходит произвольно. Более того, мы нередко

краснеем, смущаемся, волнуемся помимо нашего сознательного желания, во вред той деятельности, которой занимаемся. Учитель вызвал ученика к доске для ответа. Материал школьник знает очень глубоко и думает про себя: «Только бы не покраснеть», тут же кровь приливает к лицу. Учитель говорит:

- Успокойтесь, Петров, не краснейте.
- А я и не краснею.

Сказал и еще более смутился, стал пунцово-красным. Такие или подобные картины вы часто наблюдаете в жизни. Излишнее волнение мешает спортсмену в ответственных соревнованиях, чувство скованности делает нас замкнутыми, неуклюжими именно там, где хочется быть общительными, ловкими.

Нельзя ли найти способ, при помощи которого человек сам мог бы надежно управлять своим внутренним состоянием?

Такой способ есть. Для того чтобы вы поняли, на чем он основан, сделаем опыт. Посмотрите все мне в глаза! Очень хорошо. Представьте себе лимон. Отрезаем ломтик лимона. Посыпали его сахаром. Отчетливо, ярко представляйте себе, как мы это делаем, влажный от сока ломтик лимона кладем на язык. Во рту кисло. Чувствуем кислоту. Представили отчетливо: лимон во рту, чувствуем кислоту, кисло...

Вот теперь у вас началось обильное слюноотделение. Под влиянием словесного внушения рот увлажнился. Прямого пути для этого нет. Если мы скажем самим себе: «Рот увлажнился», – результата не будет, а вот путем внушения, через яркие представления мы достигли желаемой цели.

На этом принципе основана методика психорегулирующей тренировки, своеобразная психическая гимнастика, помогающая нам управлять своим внутренним состоянием.

Эта психорегулирующая гимнастика называется релаксацией – расслаблением или аутогенной тренировкой. Раньше релаксацию применяли в медицинских целях, сейчас она используется и как средство самовоспитания.

Суть релаксации заключается в том, что мы путем специально подобранных словесных, формулировок и образных представлений, связанных с ними, добиваемся желаемых физиологических или психических состояний.

Например, мысленно представляя себе тепло в кисти правой руки, можно добиться расширения сосудов и усиления притока крови в правую руку. Рука теплеет на несколько десятых градуса.

В опытах это обычно регистрируется электротермометром. Прикоснувшись датчиком электротермометра к руке, мы через 10 секунд на шкале получаем объективный показатель температуры.

Техника релаксации, с которой вы познакомитесь, требует серьезной, систематической работы. Вы должны научиться погружаться в физический и психический покой, ощущать тяжесть и тепло правой руки. Состояние это очень полезное, его можно использовать как отдых после трудной работы.

Если у вас нет вопросов, мы можем приступить к первому сеансу.

Многочисленные опыты по обучению школьников приемам расслабления, проводимые нами и нашими сотрудниками, позволили модифицировать существующие методики психорегулирующей тренировки и определить в качестве оптимальной ту, которая наиболее соответствует подростковому и юношескому возрасту, а также дает возможность успешно решать воспитательные задачи. Опытные данные говорят о том, что для релаксации, используемой в педагогических целях, достаточно тренировки в 4-х состояниях: 1) физический покой, 2) психический покой, 3) правая рука тяжелая, 4) правая рука теплая.

Еще в экспериментах Э. Г. Рейдер и С. С. Либиха было показано, что наилучший результат в запоминании языкового материала достигается не в состоянии мышечного расслабления, а в условиях аутогенной тренировки. Проводимые в нашей лаборатории опыты также подтвердили недостаточность только погружения в покой для достижения высокого эффекта второй части релаксационного занятия. Предлагаемая нами методика, помимо психического и физического покоя, включает в себя психорегулирующую тренировку на ощущение тяжести и теплоты правой руки.

Опыты показали, что увеличение количества ступеней ауто-тренинга (психорегулирующая тренировка ритма дыхания, прохлады лба и др. состояний) практически не влияет на качество внушений второй части релаксационного занятия. Поэтому в целях экономии времени первая часть релаксационного занятия включает в себя психорегулирующую тренировку указанных выше четырех состояний.

В ходе опытной работы особое внимание было обращено на эффективность различных вариантов словесных формулировок. В исследовании Л. С. Новоселовой (70 а), выполненном под нашим руководством, сравнивались 4 варианта формул. Первые

три варианта представляли собой модификации сеансов, предлагаемых разными авторами. В четвертом варианте сделана попытка учесть возрастные особенности школьников. Здесь ряд формул создает основу для образных ярких представлений, близких ребятам. Например:

Я лежу на берегу реки в лесу.

Журчит вода. Поют птицы.

Шумит листва деревьев.

Я спокоен.

Я лежу на спине, смотрю в голубое небо.

Там плывут облака.

Надо мною качаются верхушки деревьев.

Я слушаю успокаивающий шум леса.

Я как будто повис в воздухе.

Будто нахожусь в состоянии невесомости.

У меня такое ощущение, будто я растаял.

В правой руке тяжелый портфель, набитый книгами.

Портфель своей тяжестью тянет правую руку вниз.

Моя правая рука погружена в нагретый солнцем песок.

Песок нагревает правую руку.

В правой руке нагретый солнцем камень.

Эффективность воздействий формул в опытах А. С. Новоселовой проверялась по субъективным и объективным показателям. Как и предполагалось, наиболее действенным оказался четвертый вариант, что хорошо прослеживается при сравнении температурных данных испытуемых, занимающихся по разным вариантам. В приводимой таблице (см. табл. 16) указываются средние температуры группы, состоящей из 15 испытуемых.

Таблица 16

ВАРИАНТ	СРЕДНЯЯ ТЕМПЕРАТУРА КОЖИ ТЫЛЬНОЙ СТОРОНЫ КИСТИ ПРАВОЙ РУКИ (°C)		РАЗНИЦА (°C)
	ПЕРЕД РЕЛАКСАЦИЕЙ	ВО ВРЕМЯ РЕЛАКСАЦИИ	
I	33,1	33,9	0,8
II	33,1	34,1	1
III	33,2	33,8	0,6
IV	33,1	34,4	1,3

Вместе с поиском наиболее действенных формул внушения путем опытной работы определялся оптимальный режим сеансов релаксации.

Систематические наблюдения показали, что при проведении сеансов групповой релаксации под руководством педагога достаточно двух-трех подготовительных занятий, после которых можно успешно использовать состояние расслабления для ввода учебной информации или формул воспитательного содержания.

Время, отводимое на первую ступень релаксационного занятия, в нашей практике от сеанса к сеансу сокращалось.

Продолжительность первых двух-трех сеансов – 30–35 минут. Это время распределялось примерно следующим образом:

1. Принятие удобной позы, сосредоточение на голосе педагога 2–3 мин.
2. Ввод в состояние физического покоя 5–6 мин.
3. Ввод в состояние психического покоя 7–8 мин.
4. Выработка ощущения тяжести правой руки 7–8 мин.
5. Выработка ощущения теплоты правой руки 7–8 мин.
6. Вывод из состояния релаксации 2–3 мин.

Как уже отмечалось, после второго или третьего сеанса мы переходили к полному релаксационному занятию и постепенно сокращали время на психорегулирующую тренировку.

Начиная с пятого или шестого занятия на релаксацию, применяемую в дидактических целях (на уроках), отводилось 7–10 мин., а на сеансах, имеющих своей задачей способствовать перевоспитанию трудных школьников, психорегулирующая тренировка занимала 15–20 минут.

Для того чтобы дать полное представление о сеансах релаксации, приведем запись одного из подготовительных занятий.

Все выделенные в данном тексте формулировки произносятся громко. Учащиеся их повторяют шепотом. Пояснения ведущего сеанс делаются также шепотом.

I часть – вступительная.

– Начиная психорегулирующую тренировку, необходимо прежде всего занять правильную позу. Наиболее удобное положение получило название позы «кучера на дрожках».

Вот посмотрите, как сидит наш ассистент. Весь корпус расслаблен. Никакого напряжения. Мышцы шеи, спины, рук, ног вялые, они как бы выключены. Голова слегка наклонена вперед, плечи опущены, руки на коленях лежат вяло, расслабленно.

Вот так, хорошо, все заняли позу кучера на дрожках.

Начинаем сеанс здорового отдыха. Учимся произвольно регулировать свое психическое состояние.

Я буду считать до 10, когда скажу десять, глаза закрыть.
Раз – два... Забыли, что мы в классе.
Три – четыре... Слушаем только мой голос.
Пять – шесть... Никакой критики, только мой голос.
Семь – восемь... Полностью успокоились.
Девять – десять.... Глаза закрыть.

II часть – основная.

1. Все мысли уходят. Я погружаюсь в покой..

Некоторые фразы я буду произносить громко, вы должны их шепотом повторять.

2. Я погружаюсь в покой...

Шепотом повторили и почувствовали погружение в покой.

Освобождаюсь от скованности и напряжения...

Я лежу на берегу реки в лесу.

Журчит вода. Поют птицы.

Шумит листва деревьев.

Вспоминайте это ощущение покоя.

3. Все мой мышцы приятно расслаблены для отдыха...

Почувствуйте сами приятное расслабление мышц.

Голос мой будет то появляться, то исчезать, вы сами должны вырабатывать в себе необходимое состояние.

Каждый мой мускул расслаблен и вял.

Сами вырабатывайте в себе это состояние.

Все мое тело полностью отдыхает.

Мне легко и приятно.

4. Я спокойно отдыхаю.

Я ни о чем не думаю.

Я лежу на спине, смотрю в голубое небо.

Там плывут облака.

Надо мной качаются верхушки деревьев.

Я слушаю успокаивающий шум леса.

Я все глубже и глубже погружаюсь в покой..

Покой, как одеялом, окутал меня.

Я как будто повис в воздухе.

Будто нахожусь в состоянии невесомости.

У меня такое ощущение, будто я растаял.

Полный физический и психический покой.

Работаете вы все хорошо. Все хорошо, вошли в приятное и полезное состояние физического и психического покоя.

Вы чувствуете полный физический и психический покой!
Переходим к ощущению следующего состояния: ощущение тяжести правой руки.

5. Чувствую тяжесть в правой руке.

Мышцы напрягать не надо. Пальцы в кулак не сжимайте.

Правая рука тяжелая.

В правой руке тяжелый портфель, набитый книгами.

Портфель своей тяжестью тянет правую руку вниз.

Правая рука давит на колено правой ноги.

Рука приятно отяжелела.

Рука лежит спокойно, неподвижная, тяжелая.

Сами выработываем тяжесть правой руки.

Тяжелая.

Полный физический и психический покой.

Правая рука тяжелая.

Вы чувствуете тяжесть правой руки.

6. Чувствую приятное тепло в правой руке.

Моя правая рука погружена в нагретый солнцем песок.

Сказали и представили себе это.

Почувствовали.

Песок нагревает правую руку.

Кровеносные сосуды в руке расширились.

Приятное тепло струится из плеча в предплечье, из предплечья – в кисть правой руки.

Правая рука теплая.

Здоровая горячая кровь согревает правую руку.

Приятное тепло проходит по рукам.

Тепло доходит до пальцев.

Чувствую тепло в кончиках пальцев.

Вы все сами хорошо работаете. Молодцы!

Вы чувствуете тепло.

Я научился расширять сосуды в руке.

Я могу расширять сосуды в руке.

Я сам выработал состояние физического и психического покоя, тяжести и тепла правой руки.

III. Часть третья – вывод из состояния релаксации.

Я хорошо отдохнул...

Чувствую легкость во всем теле.

Чувствую бодрость и свежесть.

Полон сил и бодрости.

Готов к очередным занятиям.

Я буду считать до 10, когда скажу десять, глаза открыть.

Раз – два... Тяжесть правой руки уходит.

Три – четыре... Тепло правой руки уходит.

Пять – шесть... С каждым вдохом уходит теплота и тяжесть правой руки.

Семь –восемь... Настроение хорошее, хочется встать и действовать.

Девять –десять... Глаза открыть, глубокий вдох. Потянулись и улыбнулись!

В опытных целях эффективность сеанса релаксации фиксировалась по субъективным и объективным показателям. Для этого мы пользовались следующей формой (см. табл. 17).

Таблица 17

ДАТА	ФАМИЛИЯ ИСПЫТУЕМОГО	ВОЗРАСТ	СУБЪЕКТИВНЫЕ ОЩУЩЕНИЯ				ТЕМПЕРАТУРА РУКИ ДО РЕЛАКСАЦИИ	ТЕМПЕРАТУРА ВО ВРЕМЯ ВО ВРЕМЯ РЕЛАКСАЦИИ	РАЗНИЦА
			ФИЗИЧЕСКИЙ И ПСИХИЧЕСКИЙ ПОКОЙ	ТЯЖЕСТЬ РУКИ	ТЕПЛОТА РУКИ	БОДРОСТЬ, УВЕРЕННОСТЬ			
12.03.69	Иванов О.	15 лет	+	-	+	-	33,2°	34,4°	+1,2°

Обработка 86 заполненных форм позволяет говорить о преобладании определенных ощущений у разных испытуемых.

Одни испытуемые более четко ощущают тяжесть руки, другие – теплоту руки, третьи, ощущая и тяжесть и теплоту, особенно подчеркивают ощущение бодрости и уверенности в себе.

Фиксация показателей, указанных в таблице 17, давала возможность судить о целесообразности сокращения времени, отводимого на релаксацию, и о стабильности внушающего воздействия.

Релаксация предполагает не только перевод учащихся в особое состояние, но и влияние на их мотивационную сферу или на интенсивное усвоение учебного материала. Такое воздействие требует изучения как учебно-воспитательных результатов, так и состояния здоровья учащихся. Разумеется, любая методика, даю-

шая самый высокий педагогический эффект, недопустима, если она вредит здоровью человека. Поэтому в ходе опытной работы систематически проводились медицинские обследования испытуемых. Результаты этих обследований подтвердили выводы других исследователей о положительном влиянии психорегулирующей тренировки на психическое состояние и здоровье человека.

Не приводя здесь данных, касающихся всех аспектов физического состояния человека при суггестопедическом влиянии, сошлемся на два авторитетных источника.

Э. Г. Рейдер на основе систематических обследований учащихся, проводимых в период релаксopedических занятий, подчеркивает, что методы релаксации и аутогенной тренировки при правильном применении «вполне безопасны, физиологичны, просты, удобны, высокоэффективны и фактически не имеют осложнений. Они могут найти широкое применение в процессе обучения, повысив его эффективность и продуктивность» (222 а, стр. 19). Аналогичный вывод делает и Г. К. Лозанов. В автореферате докторской диссертации он пишет: «Суггестопедагогика как направление в педагогике медицински обеспечена множеством медико-психологических, электрофизиологических и психогигиенно направленных исследований» (149, стр. 61).

Медицинские наблюдения и систематические обследования наших испытуемых, проводимые под руководством кандидата медицинских наук М. М. Ботштейна, подтвердили положительное влияние релаксopedии на психическое состояние учащихся.

Противопоказанием для релаксopedических занятий являются только психические заболевания детей. Для всех учащихся без психических аномалий релаксopedия противопоказаний не имеет.

Считая релаксopedию средством, которым может и должен пользоваться в необходимых ситуациях каждый педагог, мы в ходе опытной работы вели обучение учителей разных предметов практике руководства сеансами релаксации. Мы не можем назвать ни одного случая, когда учитель после нескольких занятий не смог бы самостоятельно ввести учащихся в состояние психического и физического расслабления. За последние годы под нашим руководством более 50 преподавателей научились квалифицированно проводить сеансы релаксации.

Накопленный опыт позволяет высказать некоторые общие положения о системе подготовки учителя к руководству психорегулирующей тренировкой.

Подготовка к проведению сеансов релаксации должна включать в себя следующие компоненты:

а) изучение литературы, раскрывающей в широком плане сущность вербального воздействия, а также изучение специальных статей и методических пособий, посвященных аутотренингу и релаксации;

б) наблюдения сеансов релаксации, проводимых в лечебных, спортивных и педагогических целях;

в) прослушивание в магнитофонных записях образцов аутогенной тренировки;

г) самостоятельные пробы ввода в состояние релаксаций одного-двух учащихся;

д) проведение нескольких сеансов групповой релаксации под наблюдением и контролем специалиста.

Имеющийся опыт дает возможность не только наметить определенную систему подготовки педагога к проведению релаксационных занятий, но и высказать некоторые методические соображения, касающиеся руководства психорегулирующей тренировкой.

Прежде всего, следует отметить, что не нужно заучивать весь текст формул с комментариями и пояснениями. Но основные формулы необходимо запомнить.

Во время сеанса неизбежна импровизация. Каждая фраза должна быть короткой, категоричной и понятной учащимся.

По мере овладения школьниками техникой аутотренинга время сеанса релаксации и количество формул сокращаются.

Важно соблюдать строгую последовательность элементов сеанса занятия: вначале даются формулы физического и психического покоя, затем ощущения тяжести и теплоты руки.

Весь сеанс преподаватель проводит тихим спокойным уверенным голосом. Отдельные, наиболее существенные, формулы произносятся несколько громче.

После каждой основной формулы – пауза в 5–10 секунд. Комментарии и пояснения делаются шепотом, быстро. Начиная сеанс, следует обратить внимание на позу учащихся, посмотреть, в каком положении находятся руки, посоветовать расслабить мышцы. На первых сеансах необходимо предупреждать школьников, что самим, без команды, глаза открывать нельзя.

Иногда в начале сеанса отдельные ученики не могут или не желают сосредоточиться на внушающем воздействии. Все уже

закрыли глаза, а один из группы еще не решается это сделать или, закрыв глаза, улыбается. В этих случаях педагогу следует подойти к ученику и категорично приказать: «Никакой критики! Спокойно!» Можно при этом легко положить свою руку на голову ученика.

Во время проведения сеанса очень важно систематически поддерживать установку на активность работы учащихся. Ведущий сеанс должен исходить из того, что релаксация – это не гипноз. Здесь испытуемым пассивно сидеть нельзя. Каждый сам вырабатывает заданное состояние.

Стимулирование активности достигается следующими формулами:

«Повторите шепотом»; «А теперь прочувствуйте сказанное!»; «Вспомните это ощущение!»; «Мысленно представьте себе это ощущение!»

Для того чтобы учащиеся чувствовали уверенность в правильности своей работы, можно во время сеанса их подбадривать: «Работаете правильно!»; «Хорошо, все вошли в состояние покоя!»; «Продолжайте так же хорошо работать!»; «Я вижу, как все вы работаете. У всех получается хорошо!»

Рассмотренные нами структура и методика психорегулирующей тренировки составляют только первооснову релаксопедического занятия. Это своеобразная разминка, обеспечивающая высокую эффективность педагогического внушения.

§ 2. Особенности релаксопедии как средства перевоспитания «трудных» школьников

Релаксопедические занятия не являются универсальным средством педагогического воздействия. В воспитательных целях релаксопедия применяется только в тех случаях, когда традиционные средства педагогического воздействия оказываются малоэффективными.

К сожалению, в школьной практике нередко встречаются ученики с трудным характером, на которых убеждение, включение в коллективную деятельность класса и другие средства воспитания не действуют. Именно в этих ситуациях на помощь учителю должна прийти релаксопедия. Следовательно, релаксопедические занятия проводятся в воспитательных целях только с «трудными» учащимися, и основная их задача состоит в том, чтобы помочь школьнику преодолеть имеющиеся у него недостатки поведения.

Релаксопедия, таким образом, выступает средством перевоспитания педагогически запущенных школьников.

Перевоспитание нельзя противопоставлять воспитанию, однако процессы эти не тождественны. Опыт показывает, что даже хорошо поставленная воспитательная работа не дает результатов в перевоспитании трудных подростков.

Глубоко прав Э. Г. Костяшкин, отмечая, что «при единстве общих педагогических целей техника, методическая тактика, приемы и средства воздействия в перевоспитании иные, чем в обычном воспитательном процессе» (115, стр. 43).

Характерная особенность перевоспитания заключается в том, что здесь, с одной стороны, необходимо блокировать проявление негативных качеств, изменить отрицательные установки и мотивы поведения и, с другой стороны, стимулировать развитие положительных качеств «трудного» школьника. Блокировка дефектного нравственного сознания довольно часто требует не разъяснения и убеждения, а принуждения, категорического требования, релаксопедического воздействия. В этом состоит одна из существенных черт процесса перевоспитания. На других основах строится процесс воспитания. Здесь педагог не блокирует сознание школьника, а опирается на него, формируя ценные нравственные качества личности.

Указанные различия воспитания и перевоспитания объясняют, почему релаксопедия является одним из действенных средств влияния на педагогически запущенных школьников и почему в некоторых случаях она неприемлема.

Специфика релаксопедии, применяемой в целях перевоспитания, выдвигает на первый план проблему причин педагогической запущенности школьников. Кто такие «трудные»?

К ним следует отнести не тех школьников, кто однажды проявил непослушание или замечен в ребячьей шалости. Педагогически запущенные – это ребята, поведение которых стабильно отклоняется от нормы. Причины такого поведения лежат в порочном отношении к своим сверстникам, учителям, родителям. «Трудные» составляют пеструю картину порочных характеров: лодыри, лгуны, драчуны, эгоисты, бродяги, воришки и т. п.

Вопросы классификации «трудных» являлись предметом рассмотрения многих авторов.

Э. Г. Костяшкин показал эволюцию взглядов различных исследователей на типизацию «трудных» (115). Однако следует

признать, что ни классификации, предлагавшиеся в прошлом, ни критерии Э. Г. Костяшкина (115), ни разбивка трудных школьников на группы, проведенная в 1969 году И. Невским (179), не раскрывают полностью сложной комплексной социальной и психолого-педагогической проблемы причин педагогической запущенности и всей пестроты проявлений поступков трудных школьников.

Не останавливаясь на вопросах типизации «трудных», отметим только, что доминирующие внутренние побудительные силы определяют линию их поведения.

Завышенная самооценка порождает стремление властвовать над другими, претензию на исключительность своего положения, требование удовлетворения всех прихотей.

Очень заниженная самооценка личности ведет к утрате чувства достоинства, безразличию к оценкам окружающих, нежеланию утверждать себя в полезной деятельности.

Преобладание стяжательских мотивов поведения рождает корыстное отношение к окружающим, стремление нажиться за счет других, вплоть до воровства.

Отсутствие чувства человеколюбия ведет к жестокости, садизму, стремлению причинить боль другому.

Во всех подобных случаях мы, как правило, встречаемся с различными отклонениями в высшей нервной деятельности. Эти аномалии создают так называемые пограничные состояния в психике, которые не представляют собой психического заболевания, но не являются и нормой высшей нервной деятельности.

Природа пограничных состояний различна, но чаще всего они являются следствием неблагоприятных условий жизни и воспитания школьника (отсутствие правильного режима труда и отдыха, неприятности в семье, перенапряжение, бестактность педагога, отчуждение от классного коллектива, систематическое влияние «друзей» с улицы, толкающих на правонарушения, и др.).

«Трудные» дети учатся в обычной школе, здесь они не составляют очень редкого явления. «В любой большой школе, – отмечает Э. Г. Костяшкин, – где учатся порой до 1000 и более учеников, насчитывается несколько десятков детей не только больных в легкой степени, но и с очень плохим поведением, мешающих другим и страдающих в свою очередь от неправильного к ним подхода,

от неумения педагогов работать с ними, от невнимания к ним администрации, родителей и общественности» (115, стр. 8).

Конечно, считать, что в школе обязательно должны быть нарушители дисциплины, хулиганы, неправомерно. Однако болезнь легче предупредить, чем лечить. Поэтому огромное значение имеет профилактика правонарушений – создание образцовых воспитательных условий, преграждающих развитие у детей любых аномалий. Но эта весьма сложная задача пока не решена, и «трудные» дети встречаются почти в каждой школе. Нам необходимо вооружать учителя не только средствами воспитания, но и методикой перевоспитания педагогически запущенных школьников.

Как показывает опыт, успеха добиваются те педагоги, которые в сложном процессе перевоспитания пользуются разнообразными средствами воздействия и при этом во всей организуемой воспитательной работе строго учитывают индивидуальные особенности школьников.

Релаксация представляет собой одно из таких средств, наиболее точно ориентированное на психическое состояние данного трудного ребенка. Она применяется только с учетом характера конкретной аномалии педагогической запущенности.

Наша опытная работа всегда начиналась с диагностики педагогической запущенности, используемой для определения вида и содержания внушающего воздействия и мер влияния на среду.

Диагностика, таким образом, служила средством прогнозирования перевоспитания трудного подростка. Основными средствами диагностирования служили опрос и наблюдения.

Для сопоставления и анализа полученных данных целесообразно пользоваться таблицей (см. табл. 18), предложенной Э. Г. Костяшкиным (115).

Такая таблица дает возможность установить основные проявления аномального поведения трудного и разработать методические линии его перевоспитания. В нашем опыте эти данные фиксировались членами исследовательской группы в «картах педагогического воздействия».

Осуществляя индивидуальный подход к трудным, мы стремились проводить с ними занятия не изолированно, а в группах. Поэтому как первые вводные занятия перед релаксацией, так и последующие релаксационные сеансы проводились не отдельно

с каждым учащимся, а по группам. Работа каждого исследователя со своей группой начиналась с создания благоприятного «микроклимата» для трудных.

Таблица 18

СФЕРА ПРОЯВЛЕНИЯ	ОТНОШЕНИЕ				ПРОЯВЛЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ
	К СЕБЕ	К ДРУГИМ ЛЮДЯМ	К УЧЕБНЫМ, ТРУДОВЫМ И ДР. ОБЯЗАННОСТЯМ	К СВОИМ ПРАВАМ	
В школе					
В семье					
В общественных местах, во дворе					

Ребятам (10–15 человек), пришедшим первый раз на занятия, объявили, что их собрали для проведения игры и демонстрации психологических опытов.

После двух-трех игр (на внимательность, ловкость, быстроту реакции) все рассаживались за парты и начинался показ психологических опытов.

Приведем в качестве примера демонстрацию одного из таких опытов, так как это дает представление о работе, при помощи которой устанавливался необходимый контакт.

Показ опыта начинается с беседы.

– Может ли человек улучшить свою память?

Безусловно, может. Но для запоминания важны не только природные возможности человека, а способ, организация запоминания. Вы сейчас, убедитесь, что это действительно так.

Давайте выберем ассистента. Хорошо. Семенов ассистент. Он должен записать на доске 50 разных слов, которые вы ему назовете. Каждое слово имеет свой порядковый номер.

Ассистент, записывая слова, произносит их вслух один раз. Я на доску не смотрю, но должен буду все запомнить.

Начинается демонстрация «феноменальной памяти». Я, не глядя на доску, называю весь список слов с начала до конца; затем с последнего слова до первого.

Теперь ребята могут предлагать любой порядковый номер. И тут же следует ответ – называется слово, числящееся под этим номером:

– 24? Пожалуйста, прибор; 19 – лампа; 32 – газета и т. д. Все правильно.

Тут же следуют вопросы ребят:

– Как вы это делаете? Вы нас научите так запоминать?

– Разумеется, научу. Но прежде вам необходимо овладеть техникой психорегулирующей тренировки...

Давая описание этой части первого занятия, мы специально останавливаемся на деталях, так как считаем важнейшим условием успеха релаксopedических занятий установление положительного контакта с «трудными» школьниками. Необходимо, чтобы дети не только прониклись доверием к педагогу, но и убедились в его умении проводить психологические опыты.

Именно с этой целью мы иногда на глазах у всей группы проверяли ребят на внушаемость. Видя, как под воздействием слова человек падает назад или, подчиняясь внушению, непроизвольно наклоняется вперед, школьники преисполнялись верой «в силу» преподавателя, рассеивались их сомнения в возможности психорегулирующей тренировки, притуплялась критика.

Так создавался общий настрой доверия к руководителю и возникало желание овладеть техникой релаксации.

Все последующие релаксopedические занятия начинались с игр, которые мы стремились разнообразить и сделать наиболее увлекательными.

Уже первые пробные опыты показали бесперспективность и даже вредность применения релаксopedического воздействия к школьникам, проявляющим недоверие или отрицательные эмоции к организуемым занятиям.

Перевоспитание трудных требует, чтобы педагог глубоко вник в личные потребности школьника и предложил ему себя в союзники. На первых порах иногда даже целесообразно встать на его сторону, а затем выдвинуть педагогически значимую перспективу.

Игровая часть релаксopedического занятия делает его привлекательным для ребят и в то же время помогает раскрытию характера «трудных» и установлению непосредственности в общении с ними.

Завоевывая доверие «трудных», мы стремимся к тому, чтобы они видели пользу, которую приносят релаксopedические занятия.

Исходя из этих положений и понимания причин педагогической запущенности конкретного школьника, для него разрабатывались формулы внушения, которые подаются после ввода в состояние релаксации.

При составлении этих формул следует исходить из того, что легче внушить положительную самооценку, чем отрицательное отношение к самому себе.

Например, в одном из опытов Николаю К. была предложена формула: «Стыдно быть клоуном в классе». Реакция оказалась неожиданной. Если на всех предыдущих сеансах Николай грубо входил в состояние релаксации, то теперь он усмехнулся и приоткрыл глаза.

Ясно, что такая формула активизировала критику и самосознание школьника. Для внушающего воздействия это противоположано. При составлении формул внушения для каждого ученика следует начинать с таких, которые легко реализуются в действии или отношениях.

Например: «Сегодня в 3 часа сяду делать уроки»; «Я буду защищать Толю, не позволю его обижать»; «Я сам выглажу свой костюм».

Лишь после достижения успеха в реализации простых и конкретных внушений можно переходить к формулам, требующим более существенных изменений в установках и мотивационной сфере трудных школьников. О них будет рассказано в следующем параграфе. Сейчас только отметим, что так же, как и при психорегулирующей тренировке, ведущий произносит соответствующие конкретные формулы уверенно, категорично, вслед за этим школьник шепотом повторяет их несколько раз. После каждой формулы воспитательного значения делается небольшая пауза в 15–20 секунд, затем подается очередная формула. В конце сеанса даются формулы следующего типа:

«Я уверен в себе»; «Занятия релаксацией мне помогают»;

«Я хочу заниматься релаксацией»; «Я приду на очередное занятие во вторник, в 6 часов».

Каждое релаксационное занятие, проводимое в целях перевоспитания, продолжается 30–35 минут, не считая времени, отводимого на игры.

Примерная структура занятия следующая:

1. Психорегулирующая тренировка–15–20 мин.
2. Ввод формул воспитательного значения–10–15 мин.
3. Вывод из состояния релаксации – 2–5 мин. Применение релаксации как средства перевоспитания «трудных» эффективно лишь в тех случаях, когда внушение не только реализуется, но и приносит удовлетворение школьнику. Поэтому релаксация долж-

на быть связана со всей системой воспитания, а не представлять собой изолированное педагогическое средство. Особенно важно стимулировать реализацию сделанных внушений и поощрять школьников при их выполнении. «Трудный» подросток должен видеть и чувствовать участие в его судьбе и изменение отношений к нему в связи с теми успехами, которые он делает.

Приводимые в состоянии релаксации внушения влияют на мотивы поведения, на установку, поэтому у педагога не может быть полной уверенности в адекватной реализации содержания внушения. Оно может и не реализоваться.

Для того чтобы легче и последовательнее внушенная установка нашла свое воплощение в поступках и поведении, необходимо стимулирование соответствующей деятельности. Это стимулирование, как и само внушение, зависит от индивидуальных причин педагогической запущенности и той конкретной обстановки, в которой проходит жизнь школьника.

Рассмотрев, таким образом, общие особенности релаксопедических занятий, мы теперь можем перейти к характеристике работы с «трудными» в различных конкретных ситуациях.

§ 3. Опыты преодоления негативизма в поведении «трудных» подростков

Релаксопедические занятия призваны оказывать влияние на внутреннюю мотивационную сферу трудных школьников. Однако мотивы и установки, в силу которых школьник ведет себя аномально, не лежат на поверхности. Как уже указывалось, работа по перевоспитанию «трудного» должна начинаться с диагностики его педагогической запущенности и установления конкретных источников нравственных отклонений.

Релаксопедическая практика не может организовываться шаблонно. Здесь педагогу необходимо подобрать для каждого ребенка свой «ключик». Именно поэтому, организуя опытную работу, мы практиковали релаксопедические занятия по группам. В каждую группу входило всего несколько «трудных» подростков, с примерно одинаковыми аномалиями поведения. С каждой группой, как по будет показано ниже, занятия проводил подготовленный педагог-исследователь. Все данные опытной работы тщательно фиксировались.

Релаксопедическая практика – дело новое. Ее методика для разных случаев воздействия на педагогически запущенных

школьников требует всестороннего изучения. Мы полагаем, что на настоящем этапе представляет ценность описание различных экспериментальных поисков релаксопедического воздействия в целях перевоспитания трудных подростков. Этому и будет посвящен данный параграф.

Начнем с рассмотрения нашего опыта изменения негативного отношения «трудных» подростков к своему классу.

Одна из причин появления педагогически запущенных детей заключается в характере общения школьника со своими сверстниками. Подросток одновременно является членом разных групп (класс, спортивная секция, дворовая компания). Влияние каждой из этих групп на формирование личности подростка зависит не только от нравственных ценностей группы, но и от занимаемого подростком места в группе, и от его собственной оценки своего положения в группе, и, наконец, от того, какую из групп он считает подлинно своей.

Вполне понятно, что наиболее сильное воздействие на развитие подростка оказывает референтная группа, то есть та группа, нормы и правила поведения которой созвучны установкам подростка. Следовательно, для решения воспитательных задач далеко не безразлично, какое общество ближе школьнику: класс, в котором он учится, или стихийная группа улицы. Характер предпочтений подростка в общении обуславливает его нравственные качества.

С педагогической точки зрения, нормой следует считать такие отношения, при которых, с одной стороны, класс является хорошо развитым коллективом и, с другой стороны, именно класс выступает для каждого подростка в качестве его референтной группы.

Однако в жизни далеко не всегда мы встречаемся с такой гармонией взаимоотношений личности и коллектива. Иногда в силу слабости классного коллектива или других причин референтной группой для подростка становится не коллектив класса, а «друзья с улицы».

В последние годы значительно усилилось внимание психологов и педагогов к «проблеме улицы». В частности, в экспериментальном исследовании И. С. Полонского (209) вскрываются психологические особенности стихийных групп, их структура и динамика. На основе значительного статистического материала автор устанавливает, что в среде уличных компаний лишь 29%

групп состоят из одних школьников, 16% групп состоят из работающих подростков и учащихся профтехучилищ, 55% – это смешанные группы. Характерно, что 89% всех групп являются разновозрастными. Степень защищенности в стихийной группе различна, а нравственная направленность нередко носит асоциальный характер.

Изучение причин появления «трудных» свидетельствует о том, что стихийные группы нередко представляют собой почву, на которой возникает и укрепляется антиобщественная деятельность подростков. Если к этому добавить, что стихийно-групповое общение охватывает большинство подростков, то становится очевидной вся значимость проблемы педагогического руководства «уличными» объединениями ребят.

Исследования, выполненные в лабораториях Л. И. Божович, Т. И. Конниковой, Л. И. Новиковой, Л. И. Уманского, раскрывают некоторые возможности педагогического влияния на стихийные группы подростков и в то же время показывают всю сложность изменения «группового стандарта». Заменить ценностные ориентации группы в неофициальных сообществах – задача весьма трудная и требующая длительной кропотливой работы людей, в совершенстве владеющих искусством воспитания.

В массовой педагогической практике мы встречались с «трудным» подростком не в его дворовой компании, а в школе, в классе, да и все линии педагогического управления простираются в границах того же класса или пионерского отряда. Следовательно, проблема «трудных» может решаться как путем проникновения педагогического влияния в группы, так и через замещение одной референтной группы другой.

В интересных работах В. Г. Хроменка (282), Э. Г. Стрелковой (258), Я. Л. Коломенского (102) и других авторов даются конкретные рекомендации, как изменить положение ребенка, находящегося в изоляции в своем классном коллективе. Но все предлагаемые пути касаются только разъяснительной работы и изменения стиля отношений в школьной среде. Они не затрагивают непосредственного педагогического воздействия на неосознаваемую сферу психики «трудного» подростка.

С тем же мы встречаемся и в практической работе. Обычно учителя и классные руководители пользуются только традиционными средствами воспитательного воздействия: стремятся включить «трудного» в общественную жизнь класса, ведут с ним

беседы, в которых показывают, что настоящая его семья – это школа, а не компания хулиганов. Однако такие меры далеко не всегда дают должные результаты. Почему?

Дело заключается в том, что ценностные ориентации воспринимаются не только сознанием, но и неосознаваемыми формами психики. В силу внушения и подражания для подростка особо ценной становится группа «детей улицы», он не вполне осознанно, по очень упрямо придерживается ее нравственной ориентации и остается глух ко всем усилиям педагогов, стремящихся заменить одну референтную группу другой.

Нередко в беседе трудный подросток соглашается с тем, что компания хулиганов (его референтная группа) ведет себя безнравственно. Однако неосознанно считает только ее «своей» группой и не в состоянии под влиянием традиционных методов воспитания признать ценности своего класса. Следовательно, для перестройки отношений классных «робинзонов» необходимы такие средства влияния, которые адресуются не только к сознанию, но и к неосознаваемым формам психики.

Предполагая, что внушение, проводимое в состоянии релаксации, способно оказать влияние на внутреннюю установку учащихся по отношению к своей референтной группе, мы на протяжении трех лет проводили соответствующие поисковые эксперименты. За этот период испытуемыми были 19 подростков V–VIII классов. Все они педагогами школы отнесены к категории «трудных» ребят, находящихся под влиянием дворовой компании.

Опытная работа с каждым из испытуемых проводилась в три этапа: 1) фоновые пробы, 2) релаксopedические сеансы и перестройка отношений в школьной микросреде, 3) наблюдения результативности релаксopedического воздействия.

Остановимся на каждом из этих этапов.

Этап фоновых проб включал в себя педагогическую диагностику испытуемых и установление отношений доверия подростка к экспериментатору.

Путем применения комплекса опросных методик и составления социограмм классов, в которых учатся «трудные», установлен ряд типичных моментов, характерных для наших испытуемых.

У всех личная самооценка высокая, коллективная оценка – низкая; в классном коллективе они находятся в изоляции; референтная группа у каждого – стихийное сообщество ребят с улицы. Все эти уличные компании наших испытуемых имели

антисоциальные ценностные ориентации. Позиция отчуждения «трудных» в классе и дружеские отношения в стихийной группе крайне отрицательно сказывались на формировании нравственных черт их характера. Все они считали себя пионерами, но никакой общественной работы ни в пионерском отряде, ни в классе не выполняли. Почти у всех испытуемых отсутствовал интерес к учебе, в отношениях со сверстниками они были грубы, заносчивы, к критике невосприимчивы.

Перед началом опытной работы мы просили актив класса дать какое-либо интересное общественное поручение нашему подопечному. 16 (из 19) реагировали на соответствующее предложение резко отрицательно («Не буду», «Нет времени», «Сам делай» и т. д.) 3 подростка согласились выполнять поручения, но фактически ничего не сделали.

Наблюдения и беседы с педагогами давали основания считать, что традиционные методы воздействия – убеждение, включение в общественную работу, поощрение, наказание и др. – в данных ситуациях малоэффективны.

Перейдем к описанию собственно экспериментальной работы.

Первая экспериментальная проба внушающего воздействия на трудных подростков была проведена в 1967 году, в опыте участвовало три испытуемых. В последующие годы мы проводили аналогичную работу с другими подростками, объединяя их для релаксopedических занятий в группы по 6–8 человек. Занятия с группой проводились два раза в неделю на протяжении двух месяцев.

На первом занятии ребята узнавали, в чем состоит практика йогов, что такое релаксация и каковы возможности человека в регулировании своего внутреннего состояния.

В конце первой встречи сообщалось, что занятия будут проходить 2 раза в неделю (в такое-то время, цель их – «научиться управлять собой», кто не может или не хочет посещать занятия, свободен).

В нашей практике не было ни одного случая отказа заниматься в группе «ЧСВ» («Честные, смелые, волевые» – так условно назывались созданные для релаксopedических сеансов группы). Более того, нередко испытуемые просили разрешить их товарищам посещать занятия. Но экспериментальные задачи не позволяли расширять или менять состав группы.

Каждое занятие состояло из нескольких компонентов. Вначале проводилась подвижная игра: ребята прыгали, бегали, перетягивали канат; затем предлагалась ролевая игра.

Мы назначали исполнителей ролей и рассказывали сюжет, который становился для действующих лиц основой импровизации. Название каждого сюжета рисовало острую ситуацию: «За что меня избили хулиганы?», «Украли деньги», «Потерянный кошелек», «Я председатель пионерского отряда» и др.

Следующим компонентом занятий был сеанс релаксации, в ходе которого вводились педагогические формулы. Занятие завершалось срезом субъективных показателей испытуемых.

Каждый сеанс релаксации продолжался 30–40 минут. Испытуемые легко входили в состояние психического и физического расслабления; начиная со 2-го сеанса отчетливо ощущали внушаемые состояния – теплоту и тяжесть правой руки. Для реализации воспитательной задачи во время сеанса релаксации давались формулы внушения следующего типа: «Ребята в классе меня любят»; «Я нужен классу»; «Я уважаю ребят своего класса»; «Я уверен в себе»; «Я с интересом отношусь к выполнению общественного поручения» и др.

Проведение релаксационных сеансов, по нашим предположениям, могло только изменить эмоциональное отношение ребят к своей стихийной группе; что касается избрания класса в качестве референтной группы, то это в значительной мере зависело от той роли, которую класс отводил нашему подопечному. Как свидетельствует опыт, отчужденность от классного коллектива является не только следствием черт характера и интересов подростка, но в значительной мере зависит и от качеств самого коллектива. Поэтому одновременно с первыми релаксационными занятиями начиналась работа по перестройке отношений актива класса, педагогов и родителей к испытуемому.

В каждом случае требовалась особая работа, сущность которой заключалась в том, чтобы соученики дали почувствовать нашему подопечному, что он нужен классу. Мы «по секрету» рассказывали активу класса (формальным и неформальным лидерам) о той борьбе, которую им предстоит вести за то, чтобы улучшилось положение «трудного» в классе. Мы разъясняли педагогам причины изоляции «трудного», особо отмечали значимость устойчиво-положительного отношения учителя к подростку с низким социометрическим статусом.

В зависимости от конкретной ситуации намечались пути вовлечения подростка в жизнь классного коллектива (поручение интересного дела, поддержка «трудного» авторитетными сверстниками и педагогом, помощь в учении и др.).

После третьего сеанса по нашей рекомендации одноклассники обращались к «трудному» с просьбой выполнить конкретное поручение. Характерно, что те самые ребята, которые до начала опытной работы категорически отказывались что-либо делать для класса, теперь с охотой взялись за порученное дело. Толя У. стал судьей волейбольных соревнований между восьмью классами; Володя К. организовал в своем классе лыжные соревнования; Юра Ч. пустился в розыск вопросов для КВН. И так каждый подросток становился сопричастным делам школьной микросреды.

В течение тех двух месяцев, которые отводились для опытной работы, удалось значительно подорвать в глазах испытуемых престиж их дворовой компании и сблизить их с ребятами своего класса.

Третий этап всей опытной работы – наблюдение результатов релаксopedического воздействия – продолжался в каждом отдельном случае до конца учебного года и завершался подведением итогов.

Суммируя результаты за все годы, можно констатировать несомненную эффективность внушающего воздействия в состоянии релаксации для изменения отношения «трудных» подростков к своей референтной группе с антисоциальной направленностью.

Из 19 испытуемых 16 полностью порвали отношения со стихийной группой и улучшили свою позицию в классном коллективе. Все они перешли в следующий класс и активно включились в общественную работу.

3 подростка не изменили отношения к своей референтной группе и по-прежнему находились в изоляции в классном коллективе. Характерно, что вначале и они брались за выполнение общественной работы, но равнодушие и недоверие в школьной микросреде вновь оттолкнули их от участия в общественной жизни класса.

Наблюдения и анализ «карт педагогического воздействия», которые систематически заполнялись на испытуемых, позволяют судить о характере реализации внушаемых установок. Внушение изменяет отношение «трудных» подростков к классному коллективу на так называемом первом уровне. Под влиянием внушения

формируется внутреннее эмоционально-положительное отношение к соученикам класса.

После первых релаксopedических занятий все испытуемые с интересом, без отрицательных реакций отнеслись к тем поручениям, которые им предложили представители актива класса. Но в дальнейшем переориентировка на классный коллектив в качестве референтной группы в значительной мере зависела от того, насколько подросток чувствовал себя в этом коллективе нужным и защищенным. Там, где изменилось отношение класса к отчужденному, быстро и легко под влиянием внушения проходило и изменение внутренней позиции «трудного».

К сожалению, не каждый класс, в котором учились испытуемые, представлял собой сильный воспитательный коллектив. В некоторых классах престиж ученика определялся только его учебными успехами. Наши же испытуемые учились плохо, и изменить отношение сверстников к ним оказалось делом нелегким. В этой связи возникает вопрос, всегда ли целесообразно стремиться к тому, чтобы класс стал для школьника референтной группой? Быть может, технический кружок или детский клуб по месту жительства дадут больший педагогический эффект, выступая для «трудного» подростка в качестве его референтной группы. Возможно, именно здесь они получают в результате общения и эмоциональное удовлетворение, и ценный нравственный опыт. Некоторые предварительные пробы показали, что такое решение имеет свои достоинства и недостатки, которые подлежат научному анализу.

Проведенная опытная работа дает право утверждать, что релаксopedические сеансы педагогически целесообразно практиковать только для тех подростков, у которых изоляция в классе совпадает с их нравственной ориентацией на стихийную группу. В практике встречаются «трудные» подростки, которые не отчуждены от классного коллектива, более того, при выборе их даже предпочитают, но для них класс не стал референтной группой. Изменение их отношения к своему классу не нуждается в специальных средствах внушающего воздействия.

Одновременно с проверкой опытной работы со школьниками, отчужденными от классного коллектива, педагогический поиск применения релаксopedии для воздействия на «трудных» подростков вели наши сотрудники Н. В. Бланова, А. С. Новоселова, П. А. Хавкин, В. И. Шкиндрер.

Кратко остановимся на сути их опытов.

Группу, с которой релаксopedические занятия проводила Н. В. Бланова, составляли 5 подростков 4–6-х классов школы № 10 г. Перми. Все они в школе числились в категории «трудных», неоднократно замечались в воровстве, в нечестности. Большая работа, проводимая педагогическим коллективом с этими учениками в течение ряда лет, не изменила их поведения. Воровство стало для них привычным делом, а в тех случаях, когда их уличали, они стремились свалить свою вину на другого.

У всех мальчиков оказались неблагополучные семьи, и это очень осложняло работу по перевоспитанию. Каждый из испытуемых имел свои характерные особенности.

Виктор А. – упрямый, грубый, вспыльчивый, неразвитый. Ворует авторучки, деньги из портфелей, перчатки, шарфы, шапки. В воровстве сам никогда не признается, возмущается: почему его обвиняют...

Игорь Б. – способный, начитанный, но ленивый подросток. Труслив. Полностью отсутствует чувство ответственности за свои поступки.

Виктор С. и Валерий С. – братья-близнецы. Живые, подвижные, любознательные ребята, но к систематическому труду и дисциплине на уроках не приучены. Драчливы. Систематически воруют в школе и в магазинах.

Ринат Ф. Мальчик в прошлом много болел, несколько лет лежал в костном туберкулезном санатории. Родители относятся к нему с чувством жалости, ни в чем ему не отказывают. У мальчика развился эгоизм, полностью отсутствует чувство долга и дисциплины. Стремясь завоевать авторитет среди сверстников, стал воровать, грубить учителям, пытается в глазах одноклассников казаться «героем».

Для релаксopedических занятий в этой группе были разработаны специальные внушения следующего типа: «Я правдив и честен»; «Всегда во всем честный»; «Правда и честность»; «Я всегда говорю правду»; «Я ценю честность»; «Нечестность, воровство – это позор»; «Брать чужое – делать больно другому»; «Лгать и обманывать стыдно»; «Я могу и хочу стать честным человеком»; «Я уважаю других людей» и др.

Помимо этих формул, которые участники группы произносили во время релаксopedического сеанса, для каждого учащегося подавались так называемые индивидуальные формулы, связанные с особенностями его характера.

Релаксопедические занятия с группой проводились на протяжении 3-х месяцев по 2 раза в неделю.

Так как в данном опыте основная задача – преодолеть привычку к воровству, нельзя было открыто об этом говорить с соучениками испытуемых. Однако педагогами велась большая работа, направленная на изменение отношений к испытуемым в их классном коллективе. Одновременно усилия педагогов были направлены на оздоровление семейного микроклимата испытуемых.

В период опытной работы и на протяжении восьми месяцев после окончания релаксопедических занятий за испытуемыми велись регистрируемые наблюдения.

У всех испытуемых учителя и классные руководители констатировали результаты перевоспитания. Мальчики ни разу не были замечены в воровстве, стали говорить правду, резко выступали против нечестных поступков своих сверстников.

Виктор А. стал мягче, уступчивее в отношениях с товарищами. Повысился интерес к занятиям, он стал успевать по всем предметам (до релаксопедических занятий имел двойки по шести предметам). Виктор стал более самокритичен, дисциплинирован, хотя в его поведении периодически наблюдаются срывы.

Игорь Б. находился под наблюдением 5 месяцев (семья переехала в другой город). Улучшение его поведения сказалось в изменении отношений со своими сверстниками. Он сблизился с хорошими ребятами и очень гордился этой дружбой. Игорь перестал воровать и со стыдом вспоминал о своих похождениях.

У Рината Ф. изменения в поведении проходили очень медленно. Дважды на релаксопедические занятия он приходил пьяный, продолжал воровать и бахвалиться перед сверстниками своими «героическими» похождениями. Однако к концу релаксопедического курса он стал более податлив для воспитания, стал все больше и больше тянуться к хорошим ребятам.

Виктор С. под влиянием релаксопедических занятий значительно изменил свое поведение. Исчезли резкость и грубость по отношению к товарищам и старшим. Он перестал воровать, резко осуждал своего брата за нечестность.

Валерий С. очень неаккуратно посещал релаксопедические занятия. За три месяца присутствовал всего на 8 занятиях. Существенных изменений в его поведении не произошло. Под влиянием своего знакомого, вернувшегося из колонии, он украл кольцо в магазине, продолжал воровать и в школе.

Не делая широких обобщений, можно все же сказать, что этот опыт с двумя братьями-близнецами Виктором и Валерием лишней раз доказывает зависимость эффекта перевоспитания от участия школьников в релаксopedических занятиях.

С несколькими группами трудных подростков провела курсы релаксopedических занятий А. С. Новоселова.

Первую ее группу составили два школьника, систематически убегающие из дома. Родителям и педагогам школы казалось, что страсть к бродяжничеству у Валерия П. и Сергея Г. неистребима. Не останавливаясь на диагностике трудных характеров этих мальчиков, отметим, что с ними также были проведены трехмесячные релаксopedические занятия.

В ходе занятий предлагались формулы следующего типа:

«Я сам просыпаюсь в 7 часов утра в хорошем и бодром настроении».

«В 4 часа я сажусь выполнять домашнее задание».

«Я ухожу из дома только с разрешения взрослых».

«Бесцельно бродить – бесцельно прожить».

«Я активно участвую в жизни класса» и др.

Перевоспитание этих подростков проходило небеспрпятственно. Если окружающая действительность не располагала к реализации внушенных установок, то пробужденное стремление гасло. Например, испытуемые, несмотря на соответствующие внушения, не ложились вечером спать в 10 часов, так как не удалось создать в доме необходимых для этого условий. Однако в целом курс релаксopedии достиг своей цели. Оба подростка стали более уравновешенными, прекратили побеги из дома, перестали пропускать уроки, прекратились конфликты с коллективом класса.

Следующая группа «трудных» подростков, с которой занималась А. С. Новоселова, состояла из шести воспитанников школы-интерната. Вновь на каждого воспитанника была составлена подробная характеристика, установлены основные проявления педагогической запущенности и их истоки.

Одна из главных причин аномального поведения этих подростков состояла в неадекватности уровня притязаний объективным возможностям. Общий «рисунок» занятий здесь был таков же, как и с другими группами. Всего проведено 24 групповых и 3 индивидуальных релаксopedических сеанса.

Условия жизни ребят в школе-интернате представляют возможность вести постоянное наблюдение за воспитанниками. Материал наблюдений, которые вели воспитатели и учителя, свидетельствует о явной эффективности релаксopedических занятий.

Уровень притязаний испытуемых значительно снизился и стал более соответствовать их возможностям, вместе с тем изменилось к лучшему их поведение. Однако работа по перевоспитанию трудных и здесь проходила небеспретятвенно. Внушенные установки реализовались только тогда, когда испытуемые чувствовали изменившееся к ним отношение окружающих. В тех же случаях, когда подросток встречал непонимание взрослых или по прежнему отвергался активом класса, релаксopedия существенных перемен в его поведение не приносила.

Аналогичное заключение дает возможность сделать и материал опытной работы П. Л. Хавкина.

Группа П. А. Хавкина состояла из 5 подростков (учащиеся восьмых классов) с негативным отношением к труду. Вот их краткие характеристики (до начала занятий).

Александр Р. К любой общественно полезной работе относится отрицательно. При получении трудового задания ищет всевозможные причины, чтобы его не выполнять. Сам о своем отношении к труду говорит: «Изленился. Работа не волк... Еще наработаюсь».

Петр П. Мечтает поступить в вуз на юридический факультет, чтобы в будущем стать разведчиком. Ленив. Трудовые задания отказывается получать и выполнять, считая, что это ничему научить не может. Не только не трудится сам, но и мешает другим, иронизирует над ними.

Василий В. Интересуется только фотографией. Категорически отказывается выполнять общественные поручения и общественно полезную работу.

Светлана К. Мечтает по окончании восьмого класса поступить в культпросветучилище. Увлечена музыкой и танцами. К работе на школьном заводе-спутнике относится с презрением.

Анатолий К. Интерес к учебным занятиям отсутствует. Ленив. Работает медленно, с явным пренебрежением к делу. По окончании восьмого класса мечтает «годик дома посидеть».

Релаксopedические занятия с этой группой проводились накануне работы класса на школьном заводе-спутнике. В ходе занятий давались общие и индивидуальные формулы внушения:

«Трудиться интересно»; «Я хочу и буду хорошо работать»; «Я хочу быстро и аккуратно выполнять работу»; «Работая, я испытываю удовольствие»; «Хочу трудиться на пользу общества»; «Я научусь все делать».

Наряду с релаксопедическими занятиями, перестраивались и отношения испытуемых со своими сверстниками и педагогами.

П. А. Хавкин подробно объяснял всем, кто был связан с испытуемыми, суть эксперимента. Рекомендовалось больше доверять ребятам, поощрять их успехи и тактично указывать на недостатки в работе. Испытуемые приняли активное участие в поэтапном планировании труда на школьном заводе-спутнике, выступили с отчетами о своей работе перед коллективом класса и шефами-производственниками.

О сдвигах в отношении к труду испытуемые сообщали в своих самоотчетах. Происшедшие в характерах ребят опытной группы изменения констатировали также учителя и воспитатели класса. Проведенная работа помогла всем испытуемым преодолеть негативизм к труду на общую пользу.

Завершая рассмотрение различных фактов релаксопедического воздействия на трудных школьников, остановимся на опытной работе, проведенной В. И. Шкиндером. Группу испытуемых составили пять учеников шестых классов, известных в школе своей постоянной недисциплинированностью и мелким хулиганством. Основная причина такого поведения подростков группы В. И. Шкинтера состояла в отсутствии у них чувства ответственности за свои поступки, высокой импульсивности всех поведенческих актов, низком уровне самосознания.

В курсе релаксопедических занятий давались формулы внушения следующего типа: «Я спокоен и сосредоточен»; «Я хорошо работаю вместе со всем классом»; «Я слежу за собой»; «Я полностью контролирую свое поведение»; «Я могу и хочу хорошо вести себя на уроке»; «Я могу и хочу во всем быть сдержанным»; «Я всегда отвечаю за свой поступки»; «Я контролирую свое поведение» и др.

Вместе с релаксопедическим курсом проводились мероприятия, способствующие лучшей работе учащихся на уроке и во время подготовки домашних заданий. В ходе опытной работы и после нее (на протяжении 5 месяцев) В. И. Шкиндер фиксировал количество замечаний, полученных школьниками в течение каждого дня. Вычерченный на основе этих фиксированных на-

блюдений график показывает явное улучшение всего поведения испытуемых.

Перед нами прошла довольно широкая панорама опытов релаксопедического воздействия в целях перевоспитаний педагогически запущенных подростков. Фактический материал позволяет сделать общее заключение, касающееся задач, содержания и условий релаксопедической практики.

Сложность воспитания трудных подростков заключается в том, что они обычно знают и понимают смысл нравственных норм, но, несмотря на это, поведение их аморально. Адресоваться в подобных случаях путем убеждения к сознанию не всегда эффективно, так как при этом не затрагиваются внутренние побудительные силы трудных подростков.

Релаксопедия, обеспечивающая непосредственное воздействие на мотивационную сферу, создает благоприятные условия для перевоспитания педагогически запущенных подростков. Наблюдения свидетельствуют о том, что на результативность каждого релаксопедического сеанса влияет эмоциональное состояние, настроение испытуемых.

В целом опытная работа показала, что успех релаксопедической практики зависит от многих условий, среди которых наиболее значимы сложившиеся отношения руководителя релаксопедических занятий с воспитанником, отношение школьника к содержанию внушения и его индивидуальные особенности.

Обобщение опытной работы позволяет отметить те главные компоненты, которые должна в себя включать релаксопедическая практика:

1. Изучение внешних проявлений аномального поведения «трудных».
2. Установление внутренних побудительных сил, обуславливающих негативизм поведения.
3. Определение причин возникновения пограничных, состояний и негативных установок нравственного поведения.
4. Разработка формул направленного педагогического внушения и проведение релаксопедических сеансов.
5. Создание условий для реализации внушенных установок и перестройка всей системы отношений трудного подростка с его микросредой.

Проведенные эксперименты во всех случаях показали, что применение релаксопедических сеансов без специальной работы по

оздоровлению социального микроклимата трудных подростков нерезультативно. Сочетание релаксопедического внушения и перестройки отношений испытуемых с окружающей средой надежно обеспечивает искоренение негативного поведения трудных подростков.

Особо необходимо подчеркнуть, что методика перестройки отношений учителей и учащихся класса к «трудным» подросткам не разработана. Все участники коллективного исследования констатировали психологическую неподготовленность учителя к оперативному изменению своего отношения к «трудному» подростку. Со стороны учеников класса встречалось большее понимание и готовность изменить свое отношение к отчужденному подростку, чем со стороны педагога.

Например, в нашем опыте классный руководитель Т. заявила, что ни в коем случае нельзя поручать Толе общественную работу, он обязательно все провалит. Учительница физкультуры П. категорически отказалась пускать на свои уроки Сашу: «Он целый месяц прогулял, ни за что не пушу его на занятия».

В период проведения опытной работы с учащимися, отчужденными от классного коллектива, мы пытались оказать влияние на стиль работы учителей. Всего за три года соответствующий контакт был установлен с 46 учителями. Из них 17 занимали откровенно нетерпимую позицию к «трудным» подросткам. Несмотря на прилагаемые усилия, 12 учителей не изменили своего отрицательного отношения к испытуемым.

Итак, опыты показали, что релаксопедическая практика при соблюдении всех вышеуказанных положений эффективно воздействует на внутреннюю мотивационную сферу «трудного» подростка. Однако в заключение еще раз отметим, что воспитательная цель далеко не всегда реализуется при помощи «уединенных» средств воздействия, поэтому и релаксопедические сеансы не могут дать устойчивых результатов без включения подростков в общественно полезную деятельность. Только сочетание релаксопедии со всей системой воспитания представляет собой оптимальные условия для перевоспитания «трудных» школьников

§ 4. Интенсификация обучения с помощью релаксопедии

Характерной особенностью интенсификации обучения является повышение «производительности» учебного процесса без увеличения количества часов, отводимых на изучение данной дисциплины.

Разумеется, достичь существенных результатов интенсификации обучения при помощи только традиционных методов невозможно. Поэтому, естественно, исследования в целях интенсификации обучения ведутся в разных направлениях.

Наряду с решением таких проблем, как активизация учащихся в учебном процессе, развитие их творческой активности, разработка технических средств и др., интенсификация обучения включает в себя поиск возможностей использования неосознаваемых форм психики для усвоения учебной информации.

Перед психолого-педагогической наукой встал вопрос о мобилизации резервов памяти обучающихся за счет активности неосознаваемой сферы психики.

Хранение информации в памяти происходит неосознаваемо. Также неосознаваемо обычно «извлекается» из памяти усвоенный учебный материал. Человек, разговаривая, не задумывается над каждым словом, речь течет плавно. Только в отдельных случаях он как бы спотыкается и сознательно вспоминает или подыскивает необходимое слово.

Огромная роль неосознаваемой сферы психики в работе памяти объясняет интерес ученых к изучению возможностей усвоения, информации в обход сознания, путем непосредственного воздействия на подсознание.

Как уже отмечалось, первые строго экспериментальные данные о возможности обучения во время естественного сна были получены в 1936 году советским ученым А. М. Свядощем. На основе опытов Л. М. Свядощ доказал, что во время сна информация воспринимается и сохраняется в памяти так же, как усвоенная в бодрствующем состоянии. При этом сам процесс восприятия знаний человеком (спящим) не осознается.

Великая Отечественная война прервала эксперименты в области обучения в естественном сне. Вновь они начались в 50-х годах.

Силами значительной группы ученых (А. М. Свядощ, Л. А. Близниченко, В. П. Зухарь, К. А. Максимов, И. П. Пушкина, С. И. Мельник, Э. М. Сировский и др.) создается психолого-педагогическое направление, получившее название гипнопедия (обучение во сне). Практика «ночных школ» вызвала большой общественный интерес. Однако ряд теоретических вопросов гип-

нопедии до сих пор остается невыясненным. Так, в частности, одни ученые полагают, что гипнопедическим путем информация усваивается во время естественного сна (А. А. Близниченко, С. И. Мельник), другие рассматривают эффект гипнопедии как результат использования гипноза (Г. К. Лозанов). Последние утверждают, что ночью во время усвоения информации естественный сон переходит в гипнотический.

Болгарский ученый Г. К. Лозанов, критикуя гипнопедию и обучение в состоянии гипноза, считает, что для интенсификации обучения достаточно использовать внушающее воздействие в бодрствующем состоянии.

Развиваемое им направление получило название суггестопедии. Для повышения эффективности учебного процесса Г. К. Лозанов создает на занятиях «концертное» настроение. Особое внимание суггестопедией обращается на авторитет педагога, его мимику, походку, интонацию речи, интервалы между фрагментами запоминания и на другие атрибуты суггестивного влияния.

Массовый экспериментальный материал дает возможность Г. К. Лозанову в докторской диссертации говорить о возникновении эффекта гипермнезии (сверхзапоминания) при использовании всех средств суггестопедии.

Итак, для интенсификации обучения предлагается гипнопедия и суггестопедия. Естественно, возникает вопрос, какое из этих направлений дает лучший эффект и соответствует целям и организации работы в школе.

Нам представляется, что дать однозначный ответ на этот вопрос пока невозможно. Теория и практика еще не накопили достаточно материала для того, чтобы путем сравнения выявить оптимальное направление. Каждый научно обоснованный поиск заслуживает внимания. Исследования усвоения знаний в различных функциональных состояниях только начаты, и их следует продолжать.

Нам же представляется, что весьма перспективной является релаксопедия в дидактических целях.

Уже предварительно можно высказать ряд соображений, свидетельствующих о неоспоримых достоинствах релаксопедии. Назовем наиболее существенные из них.

Сеансы релаксопедии не требуют никаких дополнительных материальных затрат. Релаксопедические занятия проводятся в

любой классной комнате, в любой аудитории. Релаксопедия не нуждается в специальных классах-спальнях.

Участвовать в релаксопедических занятиях могут все практически здоровые люди.

Как показали опыты, каждый человек при желании способен путем аутотренинга достичь заданного функционального состояния. Наиболее значимое достоинство релаксопедии состоит в том, что это активный метод усвоения учебной информации. Учащийся не только сам достигает определенного функционального состояния, но, вырабатывая внутреннюю установку на запоминание, проговаривает усваиваемую информацию, активизирует неосознаваемую сферу психики.

В отличие от естественного сна и гипноза, в состоянии релаксации сохраняются элементы критики, что также свидетельствует об активном характере усвоения информации в этих условиях.

Релаксопедические сеансы не только дают возможность решить дидактические задачи, но и обеспечивают отдых учащихся, положительно влияют в целом на их здоровье: Это особенно ценно для обучения в вечерних школах, на различных курсах, где в сжатые сроки необходимо усвоить большой объем учебного материала.

И, наконец, необходимо отметить, что методика релаксопедии снимает юридические и медицинские препятствия для широкой педагогической практики. Медицина рекомендует заниматься аутотренингом так же широко, как и зарядкой.

Следовательно, при известной подготовке любой обучающийся может участвовать в психорегулирующей тренировке и любой педагог может научиться руководить ею.

Исследования в области релаксопедии начались всего несколько лет тому назад (Э. Г. Рейдер и С. С. Либих). Полученные данные свидетельствуют о несомненной перспективности этого направления. Однако пока еще не накоплен достаточный материал, раскрывающий все возможности релаксопедического обучения.

Поэтому, приступая к изучению теории и практики релаксопедии, мы организовали исследовательскую работу в двух направлениях: психологическом и методическом. В данном параграфе будут рассмотрены психологические вопросы релаксопедии.

Наиболее существенными задачами, разрешить которые можно только экспериментальным путем, являются следующие:

1. Сравнение объема лексических единиц, усвоенных в бодрствующем состоянии и в состоянии расслабления.

2. Выяснение прочности запоминания учебной информации, усвоенной на релаксopedических сеансах.

3. Отбор материала для релаксopedического усвоения.

4. Определение оптимального функционального состояния для ввода учебной информации.

5. Сравнение эффективности вариантов программ, вводимых на релаксopedических сеансах: а) изолированные слова; б) слова и выражения; в) новые слова в связном тексте.

6. Сравнение эффективности введений лексики в условиях: а) индифферентной интонации; б) фиксированной интонации; в) смысловой интонации.

7. Выявление роли музыкального фона в релаксopedических сеансах.

8. Изучение влияния контингента учащихся и специфики обучения на организацию системы релаксopedических занятий.

Указанные вопросы не исчерпывают всех задач психологических основ релаксopedии, но они являются первостепенными для организации обучения с помощью релаксopedических сеансов.

Исследование условий усвоения учебной информации (в рассматриваемом функциональном сочетании) проводилось под нашим руководством рядом преподавателей средней и высшей школы, которые впоследствии разрабатывали и методику релаксopedического обучения. В качестве испытуемых выступали учащиеся и студенты школ и вузов г. Перми.

Остановимся на описании решения названных задач и результатах, полученных при этом.

Первая, самая элементарная задача состояла в том, чтобы сравнить количество лексических единиц, которые воспроизведут учащиеся после усвоения их в бодрствующем состоянии и в состояний релаксации.

Опыты проводились с учащимися 5–10 классов и студентами разных факультетов. В общей сложности получены данные, характеризующие воспроизведение усвояемого материала в разных функциональных состояниях 274 испытуемыми. В качестве ма-

териала для запоминания им предлагалась неизвестная лексика иностранного языка.

Опыты проходили в разных вариантах. В первом варианте испытуемым (утром) предлагалось за 30 минут запомнить 30 новых лексических единиц. Днем, через шесть часов, те же испытуемые в состоянии релаксации за 30 минут усваивали новую лексику (тоже 30 лексических единиц).

После каждого опыта проводился срез. Испытуемым предлагалось воспроизвести все усвоенные слова. Преподаватель читал русское слово, а ученики в своих листках записывали соответствующее слово иностранного языка.

Наряду с данными, полученными в день опыта, проводились также и отсроченные срезы. Результаты многократных срезов в разных группах оказались аналогичными.

Для анализа полученных результатов был использован 1 – критерий Стьюдента.

В таблице 19 приведены данные группы учащихся школы № 127 г. Перми.

Анализ таблицы позволяет выделить следующие три факта:

1. Во всех срезах (проводимых в 1-й, 5-й, 20-й и 30-й день после усвоения информации) различия между средними показателями количества воспроизводимых единиц значимы.

2. Объем воспроизведения лексического материала, вводимого в состоянии релаксации, почти в два раза больше, чем репродукция лексики, поданной в бодрствующем состоянии.

Таблица 19

**ВОСПРОИЗВЕДЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ, УСВОЕННЫХ
В БОДРСТВУЮЩЕМ СОСТОЯНИИ И В СОСТОЯНИИ РЕЛАКСАЦИИ**

ПОКАЗАТЕЛЬ	ДЕНЬ СРЕЗА			
	1	5	20	30
Количество учащихся	36	35	32	31
Количество введенных лексических единиц	30	30	30	30
Среднее количество воспроизведенных лексических единиц, усвоенных в бодрствующем состоянии	12	8	6	4
Среднее количество воспроизведенных лексических единиц, усвоенных в состоянии релаксации	22	19	18	18
t	2,41	2,26	2,96	3,01
P	0,05	0,05	0,01	0,01

3. Наибольшие различия характерны для долговременной памяти. Динамическое прослеживание воспроизведения лексики по материалам отсроченных срезов показывает, что с течением времени уменьшается репродукция количества единиц, усвоенных в бодрствующем состоянии. В первый день воспроизведено в среднем 12 лексических единиц из 30 введенных, а в 20-й и 30-й день соответственно 6 и 4.

Материал, усвоенный в состоянии релаксации, воспроизводится более стабильно (в первый день 22 лексические единицы, а в 30-й день—18). Характерен и уровень различия между показателями кратковременной и долговременной памяти. В первый день $P = 0,05$, а в 30-й день $P = 0,01$.

Полученные данные подтвердились и в серии опытов, в которой лексику усваивали в различных функциональных состояниях не одни и те же, а разные учащиеся. В бодрствующем состоянии лексика предлагалась ученикам контрольной группы, а в состоянии релаксации – учащимся экспериментальной группы.

Обе группы по знаниям и отношению к изучению иностранного языка уравнивались. На усвоение заданного материала в обеих группах отводилось 45 мин., в течение которых предлагалось запомнить 30 лексических единиц.

Такое парное сравнение результативности усвоения лексики проводилось с учащимися пятого, шестого и восьмого классов, а также со студентами разных факультетов.

Следует отметить, что все опыты показали преимущество воспроизведения лексики, усвоенной релаксационным путем. Однако степень различия продуктивности воспроизведения лексики не во всех парных сравнениях экспериментальных и контрольных групп однозначна. Разница в сравниваемых величинах особенно значительна в 5-х классах, где начинается изучение иностранного языка, а также в группах студентов-вечерников, не изучающих язык в качестве профилирующей дисциплины. Что касается студентов факультетов иностранного языка, то здесь сопоставление данных контрольной и экспериментальной группы не дает столь ощутимого результата.

В описанных выше опытах, в экспериментальных целях, мы пользовались лексическими единицами, но это не означает, что высокая продуктивность воспроизведения слов, усвоенных в состоянии релаксации, эквивалентна запоминанию любого материала. Даже при изучении иностранного языка

запоминание и воспроизведение слов далеко не решает задачи овладения живой английской или французской речью. Мы пользовались лексическими единицами, так как это наиболее удобный для подсчета материал, свидетельствующий о своеобразном эффекте сверхзапоминания, возникающем в состоянии расслабления.

В ходе опытной работы мы предлагали учащимся для усвоения в состоянии релаксации учебную информацию различных видов. Сейчас еще нет достаточного материала для того, чтобы со всей полнотой показать, в преподавании каких учебных дисциплин эффективны приемы релаксопедии. Однако ясно, что в состоянии релаксации следует вводить информацию, которую учащиеся должны воспроизвести на репродуктивном уровне.

Такого материала в учебном процессе немало. Это и хронологические таблицы, и географическая номенклатура, и другие сведения, требующие простого запоминания. Особенно большие перспективы перед релаксопедией открывает изучение иностранных языков. Не следует считать случайным, что вся опытная работа, связанная с раскрытием возможностей внушения в дидактике, ведется на материале обучения иностранным языкам. Именно здесь более всего приходится работать памяти учащихся. Поэтому в данном исследовании проблема релаксопедии рассматривается применительно к обучению иностранным языкам.

Итак, приведенный материал дает возможность ответить на первые три задачи психологического аспекта релаксопедии, выдвинутые в начале параграфа. Для большей четкости формулируем полученные результаты.

1. Сравнение количества лексических единиц, усвоенных в бодрствующем состоянии и в состоянии релаксации, показало, что больший объем лексики усваивается в состоянии психического и физического расслабления.

2. Выяснение прочности запоминания учебной информации также показало, что в долговременной памяти лексика, усвоенная релаксопедическим путем, запоминается более прочно.

3. Педагогическая практика свидетельствует о том, что для релаксопедического усвоения следует отбирать только такой материал, который воспроизводится на репродуктивном уровне.

Перейдем теперь к характеристике решения следующих (выдвинутых выше) задач. Как указывалось, четвертая задача состо-

яла в определении оптимального функционального состояния для ввода учебной информации.

Принципиальная возможность эффективного ввода учебного материала в состоянии релаксопедии не раскрывает еще всех аспектов использования психорегулирующей тренировки для облегчения запоминания учебной информации.

Как мы уже знаем, существуют разные уровни аутотренинга. Какое состояние для усвоения информации является оптимальным?

Э. Г. Рейдер и С. С. Либих (145), исследуя этот вопрос, пришли к выводу о высокой результативности запоминания учебного материала в условиях выполнения комплекса сокращенного курса аутогенной тренировки.

Так как информация, предлагаемая нами для усвоения, отличалась от программы, которую давали Э. Г. Рейдер и С. С. Либих (рифмованный материал), мы провели ряд опытов, цель которых состояла в определении оптимального состояния для усвоения знаний, воспроизводимых на репродуктивном уровне.

Одна и та же группа учащихся (18 испытуемых 8-го класса) усваивала программу, состоящую из 30 словосочетаний французского языка, в 4-х разных вариантах опыта.

I вариант. Запоминание программы в активном бодрствующем состоянии.

II вариант. Запоминание программы в состоянии физического и психического покоя без аутогенной тренировки.

III вариант. Запоминание программы в состоянии четырехэлементной психорегулирующей тренировки (физическое и психическое расслабление, ощущение тяжести и теплоты правой руки).

IV вариант. Запоминание программы в условиях полной релаксации (применялся весь комплекс аутогенной тренировки).

Для каждого варианта содержание программы менялось, но все они по трудности усвоения и воспроизведения уравнивались.

Реализация задач каждого варианта осуществлялась на уроке (45 мин.), в конце которого проводился срез усвоенного лексического материала. Последующие срезы проводились через 5, 20 и 30 дней после усвоения по каждому варианту.

В таблице 20 показаны результаты воспроизведения материала, воспринятого в разных вариантах (см. табл. 20).

Таблица 20

**ВОСПРОИЗВЕДЕНИЕ ЛЕКСИКИ, УСВОЕННОЙ В РАЗНЫХ
ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЯХ**

ПОКАЗАТЕЛЬ	ДЕНЬ СРЕЗА			
	1	5	20	30
Количество учащихся	18	18	18	18
Количество введенных словосочетаний	30	30	30	30
I вариант (среднее количество воспроизведенных словосочетаний)	12	8	7	5
II вариант (среднее количество воспроизведенных словосочетаний)	16	12	11	11
III вариант (среднее количество воспроизведенных словосочетаний)	21	19	18	17
IV вариант (среднее количество воспроизведенных словосочетаний)	22	19	17	16

Анализ полученных данных показывает, что наиболее высокий результат достигается в условиях третьего варианта. Воспроизведение лексики здесь намного выше, чем в первом и втором вариантах. Четырехэлементная психорегулирующая тренировка не уступает по своим результатам полному комплексу аутотренинга. К этому следует добавить, что и время, затрачиваемое для релаксации в третьем варианте, значительно меньше, чем требуется для полного комплекса психотренировки. Таким образом, мы принимаем четырехэлементную релаксацию в качестве основы для релаксопедического сеанса.

Следующая задача, решаемая опытным путем, заключалась в определении оптимального варианта программы лексики, вводимой на релаксопедическом занятии.

Необходимо было, принимая во внимание методические соображения, определить, какую из следующих трех программ целесообразнее давать для релаксопедического ввода: а) изолированные слова; б) слова и выражения; в) слова в знакомых конструкциях.

Опытная работа в этом направлении проводилась под нашим руководством участниками коллективного исследования. Суть ее состояла в том, что в экспериментальных группах преподаватели А. С. Садовская, А. В. Малкова, В. Ф. Калугина, Е. В. Пыстина, З. А. Черепанова предлагали учащимся для усвоения в состоянии релаксации 3 указанных вида программы лексики. Каждая про-

грамма включала 30 новых лексических единиц. Результативность проверялась по воспроизведению лексики в различные дни после соответствующего релаксopedического занятия.

Приводимая ниже сводная (по всем группам) таблица дает представление о результативности каждой из предлагаемых для усвоения программ (см. табл. 21).

Из таблицы видно, что при непосредственном воспроизведении (в 1-й день) различные программы существенно не влияют на количество воспроизведенной лексики. Это различие ощутимо сказывается при отсроченном воспроизведении.

Из таблицы видно, что самый низкий результат в срезе, проведенном на 30-й день, дает программа «Изолированные слова». Однако, как будет показано, с методической точки зрения оправданно давать учащимся для усвоения не только словосочетания, но и отдельные слова. Разумеется, цель обучения не в том, чтобы ученик мог воспроизводить отдельные слова, а в том, чтобы он научился понимать звучащую речь и владеть живым языком во всем многообразии его словосочетаний. Но достигается это многообразными путями.

В ходе опытной работы проверялось влияние интонационной окраски, предлагаемой для усвоения программы, на продуктивность воспроизведения усвоенной лексики.

Таблица 21

**РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ ИНФОРМАЦИИ
В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ВВОДИМОЙ ПРОГРАММЫ ЛЕКСИКИ**

ПОКАЗАТЕЛЬ	ДЕНЬ СРЕЗА			
	1	5	20	30
Количество учащихся	96	94	91	90
Количество введенных лексических единиц	30	30	30	30
Среднее количество воспроизведенных лексических единиц, воспринятых по программе «Изолированные слова»	20	18	17	16
Среднее количество воспроизведенных лексических единиц, воспринятых по программе «Слова и выражения»	20	20	19	19
Среднее количество воспроизведенных лексических единиц, воспринятых по программе «Слова в знакомых конструкциях»	23	21	20	20

В исследовании Г. К. Лозанова (383а) особое внимание уделяется интонации как важному внушающему фактору при обучении учащихся суггестopedическим методом.

Основываясь на положениях, выдвинутых Г. К. Лозановым, исследовательской группой были проведены серии опытов для определения той интонационной окраски вводимых слов, которая лучше всего влияет на усвоение учебной информации.

Приведем материал, полученный А. С. Садовской.

В опытах сравнивалось воспроизведение слов, вводимых в 3-х вариантах (различающихся по интонации).

I вариант. В состоянии релаксации вводится 30 словосочетаний. Каждое словосочетание произносится педагогом 3 раза с индифферентной интонацией.

II вариант. В состоянии релаксации вводится 30 словосочетаний. Каждое словосочетание произносится педагогом 3 раза с интонацией, наиболее близкой к смыслу словосочетания.

III вариант. В состоянии релаксации вводится 30 словосочетаний.

Каждое словосочетание произносится первый раз вопросительно (проблемно), второй раз мягко, ласково и третий раз повелительно, императивно.

Программы всех вариантов по содержанию уравнивались, изменялась лишь, как сказано выше, интонация, с которой подавалась учебная информация.

В группе А. С. Садовской занимались 17 восьмиклассников. По каждому варианту проведено по 3 релаксационных занятия.

Таблица 22 характеризует среднее воспроизведение новой лексики, полученной за один сеанс в разных условиях интонационного ввода языкового материала (см. табл. 22).

Таблица 22

ВОСПРОИЗВЕДЕНИЕ НОВОЙ ЛЕКСИКИ, УСВОЕННОЙ В РАЗНЫХ УСЛОВИЯХ ИНТОНАЦИОННОГО ВВОДА

ПОКАЗАТЕЛЬ	ДЕНЬ СРЕЗА			
	1	5	20	30
Количество учащихся	17	17	16	17
Количество введенных словосочетаний	30	30	30	30
I вариант (среднее количество воспроизведенных словосочетаний)	22	21	20	20
II вариант (среднее количество воспроизведенных словосочетаний)	25	24	23	23
III вариант (среднее количество воспроизведенных словосочетаний)	27	26	25	25

Из таблицы видно, что самый высокий и устойчивый результат дает программа, согласно которой все словосочетания произносятся с тремя разными интонациями. Это служит основанием для того, чтобы в практике обучения вводить словосочетания иностранного языка интонационно в трех модификациях (вопросительно, мягко, императивно).

Опора на внушение в дидактическом процессе предполагает внимание к созданию на занятиях особого настроения, которое Г. К. Лозанов называет «концертным».

В этой связи в ходе опытной работы проводились эксперименты по выявлению роли музыкального фона на усвоение подаваемой информации. Подбирались специально музыкальные программы, которые приглушенно звучали во время релаксационного занятия.

Полученные в разных группах испытуемых результаты свидетельствуют о том, что музыкальный фон благоприятно сказывается на усвоении иностранной лексики в состоянии релаксации.

Однако этот общий вывод не был однозначным в разных условиях эксперимента.

Учащиеся школ показали лучшее усвоение, когда на музыкальном фоне вводились словосочетания в знакомых конструкциях. Здесь самый низкий процент воспроизведения лексических единиц был в условиях усвоения на музыкальном фоне отдельных новых слов (опыты А. С. Садовской).

Иная картина получена в опытах А. В. Малковой. В качестве испытуемых выступали студенты второго курса факультета иностранных языков. Наибольший процент воспроизведения лексических единиц дал вариант, при котором на музыкальном фоне усваивались изолированные слова. Интерпретируя полученные данные, А. В. Малкова указывает на то, что, видимо, музыка отвлекает обучающихся от восприятия целых фраз, а на восприятие отдельных слов музыкальный фон влияет положительно. Мы полагаем, что причина этого явления в другом.

Более высокая продуктивность воспроизведения лексики, усвоенной на музыкальном фоне по программе «Изолированные слова», объясняется профессиональной спецификой: у студентов-лингвистов запоминание и воспроизведение лексики, воспринятой в состоянии релаксации, имеет свои особенности.

В целом же во всех других опытах самый высокий результат получался в условиях ввода словосочетаний и фраз на музыкальном фоне.

Типичную картину воспроизведения лексики, вводимой релаксопедическим путем по разным программам на музыкальном фоне, дает таблица 23.

В опыте принимали участие ученики 8-го класса 127-й школы гор. Перми. По каждой программе на музыкальном фоне вводилось 30 новых лексических единиц.

Каждая программа на релаксопедическом сеансе подавалась три раза с одинаковой экспрессивной окраской (проблемно, нежно, императивно).

Итак, таблица № 23 свидетельствует о наиболее высокой продуктивности релаксопедических занятий, на которых используется музыкальный фон.

Безусловно, требуют дальнейшего изучения вопросы содержания музыки, громкости ее звучания, смены музыкальных программ и другие аспекты роли функциональной музыки в учебной деятельности. Мы на них не останавливаемся. Скажем только, что в наших опытах давалась программа, составленная из произведений классической музыки.

Рассмотренная в данном параграфе серия опытов свидетельствует, во-первых, о многогранности проблем, которые пришлось решать экспериментальным путем, и, во-вторых, проведенные многочисленные педагогические пробы позволяют установить оптимальные условия ввода лексики на релаксопедическом занятии.

Таблица 23

**ВОСПРОИЗВЕДЕНИЕ ЛЕКСИКИ,
ВВОДИМОЙ НА МУЗЫКАЛЬНОМ ФОНЕ**

ПОКАЗАТЕЛЬ	ДЕНЬ СРЕЗА			
	1	5	20	30
Количество учащихся	17	17	16	16
Среднее количество воспроизведенных лексических единиц, воспринятых на музыкальном фоне по программе „Изолированные слова“	25	24	23	23
Среднее количество воспроизведенных лексических единиц, воспринятых на музыкальном фоне по программе „Слова и выражения“	28	27	26	26
Среднее количество воспроизведенных лексических единиц, воспринятых на музыкальном фоне по программе „Слона в знакомых конструкциях“	29	28	28	27

Таблица 24 дает наглядное представление о результатах воспроизведения лексики, вводимой в разных условиях.

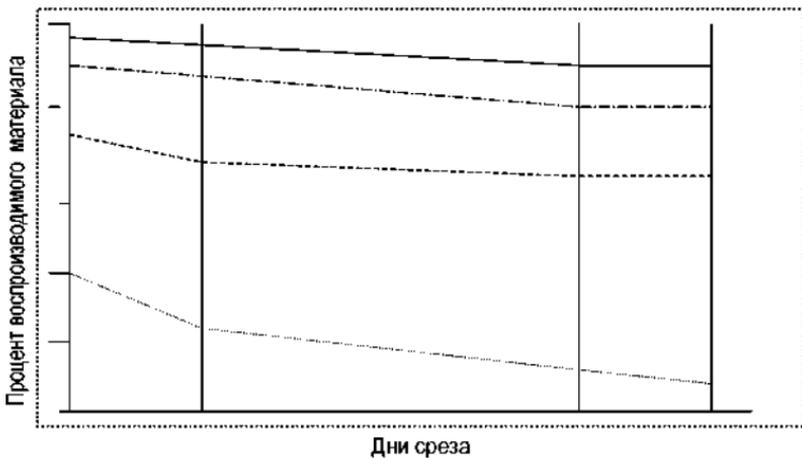
На этой таблице графически показаны результаты лишь некоторых опытов, но и они иллюстрируют условия наиболее высокой продуктивности релаксopedических занятий.

Из всего сказанного ясно, что релаксopedические занятия должны протекать в режиме, который может быть выражен следующей формулой: четырехэлементная релаксация + ввод лексики + экспрессивная окраска вводимой лексики (интонация) + музыкальный фон.

В нашей дальнейшей опытной работе этот режим и явился тем оптимальным вариантом подачи лексического материала, который был положен в основу разрабатываемой методической системы обучения иностранному языку с помощью релаксopedии.

Таблица 24

**ПРОДУКТИВНОСТЬ РЕЛАКСОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ,
ПРОВОДИМЫХ В РАЗНЫХ УСЛОВИЯХ**



УСЛОВНЫЕ ОБОЗНАЧЕНИЯ

- % воспроизведенных лексических единиц, воспринятых в бодрствующем состоянии в виде отдельных слов;
- - - % воспроизведенных лексических единиц, воспринятых в состоянии четырехэлементной релаксации по программе «Изолированные слова»;
- · - · % воспроизведенных лексических единиц, воспринятых в условиях релаксopedического ввода словосочетаний с экспрессивной окраской;
- % воспроизведенных лексических единиц, воспринятых в условиях релаксopedического ввода словосочетаний с экспрессивной окраской на музыкальном фоне.

§ 5. Методические вопросы релаксопедического обучения иностранному языку

Релаксопедия в обучении иностранному языку не является средством, заменяющим традиционные методы обучения. Релаксопедия должна стать одним из компонентов всей методической системы, призванной решить актуальные задачи интенсифицированного овладения учащимися иностранным языком. Поэтому недостаточно только определить оптимальный режим ввода лексики в состоянии релаксации. Необходим широкий педагогический поиск, выявляющий лучшие условия использования приемов релаксопедии во всей системе обучения.

Подготовленный нашей лабораторией сборник статей «Активность школьников в процессе воспитания и обучения» (2) включал раздел «Интенсификация учебно-воспитательного процесса путем влияния на неосознаваемые формы психики». Авторы статей этого раздела – Э. М. Сировский, Э. Г. Рейдер, С. С. Либих, И. Е. Шварц, А. С. Садовская – на основе проведенных экспериментов высказывают отдельные соображения по поводу рационализации методики обучения иностранным языкам с помощью внушающего воздействия. Исследователи обращают внимание, главным образом, на методику ввода словосочетаний в память учащихся, автоматизацию навыков, репродукцию и творческое применение усвоенных речевых оборотов.

Аналогичные вопросы рассматриваются в работах В. И. Решетникова, Б. А. Ермолаева, С. И. Мельник (157).

При всей ценности рекомендаций, содержащихся в названных исследованиях, они не дают цельной картины методической системы интенсификации обучения с помощью релаксопедии.

Безусловно, создание такой широко апробированной системы – дело будущего, но уже сейчас следует назвать некоторые наиболее существенные вопросы методики обучения, в которой целенаправленно используются средства внушающего воздействия.

1. Создание на учебных занятиях так называемого «концертного» настроения.
2. Составление программы лексики для релаксопедического ввода.
3. Подготовка к определенному интонированию лексики.
4. Разработка оптимальной структуры релаксопедического

занятия, обеспечивающей реализацию коммуникативной цели изучения иностранного языка.

5. Активизация усвоенной лексики.

6. Связь релаксопедических занятий с традиционными методами обучения.

7. Особенности методики в связи с условиями обучения.

Стремясь решить названные задачи, мы организовали длительный созидательный эксперимент в различных учебных условиях.

В средней школе эту работу вели учителя А.С. Садовская и В. Ф. Калугина, на факультете иностранных языков Пермского педагогического института – преподаватель А. В. Малкова, у студентов-вечерников иностранного отделения Пермского университета – преподаватель Н. В. Пыстина, а у студентов неязыковых специальностей университета – З. А. Черепанова. Наиболее полный материал, характеризующий дидактические основы релаксопедии, получен в опыте А. С. Садовской. Поэтому вначале дадим общую характеристику опытной работы А. С. Садовской.

Учительница А. С. Садовская на протяжении 3-х лет проводила занятия с несколькими группами учащихся. За это время экспериментальное обучение прошли учащиеся V, VI, VIII, IX и X классов и учащиеся, изучающие французский язык на факультативных занятиях.

Все экспериментальные группы состояли из школьников со средним уровнем знаний и удовлетворительным отношением к учебной работе.

Результативность экспериментального обучения констатировалась путем текущих наблюдений и сравнения знаний учащихся опытных и контрольных групп. Основанием для выводов об эффективности испытываемой методики служили также заключения специальной комиссии, состоящей из преподавателей нескольких школ и вузов города. Комиссия в конце каждого учебного года принимала «продукцию» А. С. Садовской и соответствующим образом оценивала учебные успехи учащихся.

Так, например, по окончании пятиклассниками учебного года комиссия в составе преподавателей французского языка факультета иностранных языков Пермского педагогического института, преподавателей кафедры педагогики и учителей иностранных языков двух школ г. Перми провела проверку знаний учащихся. В программу проверки входили: монологическая и диалогическая

речь по предложенной тематике, описание картинок, чтение текста и постановка вопросов к прочитанному, ведение свободной беседы с учащимися.

Комиссия отметила, что все учащиеся экспериментальной группы свободно ведут беседу на предложенную тему, дают исчерпывающую информацию на иностранном языке в пределах лексики, введенной по программе 5-го и 6-го классов. В выводах комиссии подчеркнуто, что высокий уровень устной речи достигнут в силу имеющегося у школьников большого лексического запаса.

Знакомясь с работой других экспериментальных групп, комиссия неизменно констатировала высокий уровень знаний учебного материала и успешное овладение навыками активной речи. Релаксopedическое усвоение лексики позволило А. С. Садовской без увеличения часов, отводимых на учебные занятия и домашние задания, пройти с учащимися в пятом классе часть программы шестого класса. Заканчивая 6-ой класс, учащиеся экспериментальной группы усвоили не только программу своего класса, но и программу первого полугодия 7-го класса. Аналогичная картина характерна для выпускного класса и для факультативных занятий. Комиссия ежегодно отмечала высокую интенсификацию обучения с помощью релаксopedии.

Материал, полученный А. С. Садовской и другими педагогами-исследователями, дает возможность охарактеризовать основные моменты методики обучения иностранному языку с помощью релаксopedии.

Существенным компонентом релаксopedического занятия является создание соответствующего психологического настроения учащихся для изучения иностранного языка. Поэтому каждое занятие начинается с рапорта дежурного, произносимого на иностранном языке. Вслед за этим все учащиеся в экспериментальных группах Л. С. Садовской поют песню на французском языке. Например, в пятом классе звучит детская песенка про оленя, в 9 классе «Марсельеза». Для наиболее полного включения учащихся в языковую атмосферу имя каждого ученика на уроке произносится по-французски: Поль, Мари, Серж и т. п. На занятиях часто проходит непринужденная беседа; в процессе общения дети называют себя и других французскими именами. Языковая среда создается и при непосредственном вводе учащихся в состояние расслабления.

После того как ученики хорошо овладеют аутотренингом, сеансы релаксации проводятся на французском языке. Вначале на иностранном языке предлагаются формулы (для их лингвистического усвоения), а затем и сама психорегулирующая тренировка идет на изучаемом языке.

Так как релаксопедия обеспечивает интенсивное усвоение лексики, это позволяет в самом начале изучения иностранного языка создать беспереводную среду. Родная речь на уроке применяется только при объяснении грамматического материала. Для закрепления интереса к изучению иностранного языка релаксопедический сеанс заканчивается формулами следующего типа «Я уверен в себе», «Я хорошо усвоил и помню учебную программу», «Я люблю заниматься французским языком», «Я охотно сажусь за выполнение домашних заданий по французскому языку».

Один из существенных вопросов методики релаксопедии состоит в определении оптимального количества новых лексических единиц, которое следует предлагать учащимся для усвоения на одном занятии. Опыты показали, что практически учащиеся могут за один сеанс усвоить даже 50–60 и более новых слов. Но с точки зрения методики следует решить, какой объем лексики, усвоенной релаксопедическим путем, необходим в качестве словарного фонда для ближайших занятий, проводимых традиционным способом.

Различные пробы в этом направлении показали, что результативное прохождение учебной программы обеспечивается сочетанием релаксопедических занятий с занятиями, проводимыми традиционными методами, в соотношении 1 : 4.

Данные опытного обучения свидетельствуют, что при учете всех дидактических задач учебного процесса рационально на одном релаксопедическом занятии вводить в V–VI классах – 20–25 новых лексических единиц; в VII–VIII классах – 25–30; в IX–X классах – 35–40; в вузе на факультете неязыковых специальностей – 40–50; на факультете языковых специальностей – 70–80 и более слов.

Определение количества лексических единиц для преподнесения на очередном занятии составляет лишь одну сторону отбора учебного материала, другая, не менее существенная сторона состоит в подборе именно такой лексики, которая будет активно использоваться на ближайших занятиях.

Это требует обязательного тематического планирования занятий и четкого видения преподавателем условий применения лексики, усвоенной релаксопедическим путем, во всех аспектах обучения иностранному языку.

Тематическое планирование дает возможность отобрать на одно релаксопедическое занятие всю ту лексику, которая предназначается для усвоения на ближайших уроках.

Опытное обучение показало, что в программу для релаксопедического ввода лексики нельзя включать только словосочетания или слова в знакомых конструкциях. В программе должны быть и изолированные слова. Усвоение новых слов в контексте не должно исключать усвоения и отдельных слов. Слово в контексте может иметь частное (контекстуальное) значение. Кроме того, на начальном этапе обучения иностранному языку просто невозможно предлагать слова в контексте, так как у учащихся отсутствует языковой опыт. Поэтому программа должна состоять из словосочетаний, новых слов в знакомых конструкциях и изолированных слов.

Немаловажное значение при составлении программы имеет учет сложности вводимой лексики. Опытное обучение показало, что саму программу для релаксопедического ввода следует составлять таким образом, чтобы наиболее трудная лексика приходилась на начало и конец сеанса.

Подготовка программы для релаксопедического ввода включает в себя работу педагога над интонационной окраской лексики. Как мы уже знаем, наиболее высокий результат достигается при условии произнесения каждого словосочетания с тремя разными интонациями. Это предполагает не только так называемое эталонное произношение слов, но и соответствующую экспрессию при их проговаривании. Быстрота и высокая эффективность усвоения иностранного языка при релаксопедическом обучении достигается не только за счет усвоения лексики в состоянии релаксации. В опытном обучении определялись основные методические положения, касающиеся широкого суггестивного воздействия при изучении иностранного языка. Суть их состоит в следующем:

Преподаваемая лексика прежде всего осознается учащимися; при этом образуются зрительно-слуховые связи всех усваиваемых слов.

Запоминание лексики осуществляется путем ее ввода в состоянии расслабления.

Закрепление осознанного и усвоенного материала проводится разнообразными методами, среди которых определенную роль играет суггестивное воздействие.

На занятиях создается беспереводная среда, в системе самостоятельных работ наибольшее место занимают задания творческого характера.

Практически положения эти реализуются как во всей системе обучения, так и на каждом релаксopedическом занятии.

Сравнение экспериментальных данных опытного обучения позволяет считать оптимальным следующий вариант структуры релаксopedического занятия.

1. Предварительное знакомство с новой лексикой (8–10 минут).

Учащиеся на этом этапе читают и слушают всю программу лексики. Именно здесь проходит осознание материала и одновременно образуются зрительно-слуховые связи.

Первоначально преподаватель сам читает всю программу лексики. Если новое слово подается в контексте, обращается внимание не только на его смысл в данной фразе, но и на другие его значения. При подаче изолированного слова преподаватель прежде всего создает соответствующий образ, понятие, затем произносит слово на иностранном языке и только после этого сообщает его русский эквивалент. Новое слово сравнивается с другими словами иностранного языка, указывается употребление (сочетаемость) нового слова.

Здесь часто применяется внешняя наглядность, дается толкование нового слова на русском языке. Короче говоря, предварительный этап обеспечивает полноценное объяснение новой лексики.

2. Ввод в состояние релаксации (5–7 минут).

Мы не останавливаемся на характеристике этого компонента, так как он достаточно подробно рассмотрен в предшествующих параграфах.

3. Релаксopedическое усвоение новой лексики (20–25 мин.).

К тому, что уже говорилось о подаче преподавателем новой лексики с тремя различными интонациями, следует добавить положение о значимости проговаривания слов самими учениками. Стойкие звукомоторные образы обеспечивают прочное запоминание. Поэтому преподаватель следит за тем, чтобы произнесенное им слово с той же интонацией не про себя, а вслух (шепотом) проговаривалось каждым учеником.

4. Вывод из состояния релаксации и упражнения, актуализирующие применение усвоенной лексики (5–10 мин.).

Этот последний этап в экспериментальных целях на многих релаксопедических занятиях проводился в виде письменных отчетов учащихся. Преподаватель произносил слово или словосочетание по-русски, а учащиеся у себя на листочках записывали его французский эквивалент. Проведенные срезы давали картину результативности релаксопедического усвоения.

Однако с методической точки зрения такая система крайне нерациональна. Письменный отчет предполагает наличие соответствующей техники письма, а это нередко являлось барьером для полноценного самоотчета учащегося. Кроме того, не следует забывать, что язык – это звуки, письменные срезы всегда значительно беднее отчетов, проводимых в устной форме. Поэтому методически целесообразней завершать релаксопедическое занятие устным воспроизведением всей усвоенной лексики, а также упражнениями, которые требуют от учащихся не простого воспроизведения усвоенных слов, а творческого применения их в определенной ситуации. Особенно важно последнее, так как использование словарного запаса не сводится только к умению произносить слова. Простое воспроизведение слов не тождественно употреблению их в устной речи.

Как уже отмечалось, каждое релаксопедическое занятие тесно связано со всей системой уроков. Прочное усвоение релаксопедическим путем большого объема лексики создает условия для дальнейшей активизации учащихся при изучении иностранного языка. Усвоение на одном уроке лексического материала целой темы позволяет на последующих уроках максимально актуализировать словарный запас учащихся.

Одно из достоинств релаксопедии заключается в том, что она предоставляет возможность увеличить количество упражнений, насыщенных новизной задач, активизирующих мыслительную деятельность учащихся.

Так, например, А. С. Садовская для актуализации усвоенной лексики практиковала задания следующего характера: завершить начатый диалог (в соответствии с заданной ситуацией); составить рассказ, который должен заканчиваться предложенной учителем фразой; описать события, предшествующие ситуации, заданной учителем.

Широко практиковала Л. С. Садовская упражнения, требующие применения лексики нескольких тем. Например, после релаксо-

педического усвоения лексики ряда тем учащимся предложили следующие ситуации:

1. Вы французский студент, который приезжает в Москву. Расскажите, какое впечатление произвела на Вас столица.

2. Советская делегация летит в Париж. Вы пассажир. Завяжите разговор с французской стюардессой. В диалоге необходимо употребить слова, подчеркивающие культуру речи (будьте добры; скажите, пожалуйста; будьте настолько любезны; не стоит беспокоиться и т. д.).

3. Вы должны выступить с докладом «Наш город в 1970 году». Будьте готовы ответить на следующие вопросы:

а) какие культурные учреждения построят в нашем городе в ближайшее время?

б) каково сейчас население нашего города?

в) сколько вузов в нашем городе? Какие это вузы?

При работе над этими ситуациями учащимся пришлось привлечь лексику трех тем: «Город», «Знакомство», «Путешествие».

Аналогичны по своему дидактическому назначению и конкурсы на лучший литературный перевод французского текста.

Попутно отметим, что эти задания выполняли учащиеся из контрольного класса. Сравнение выполненных работ убедительно свидетельствовало об активности экспериментального обучения. Владение соответствующей лексикой давало возможность ученикам экспериментального класса употреблять наиболее точные литературные эквиваленты французских слов и выражений.

Оценка выполненных работ велась по пятибалльной системе. Средний балл учащихся контрольной группы равен 3,2, а экспериментальной группы – 4,3.

Сравнение устных ответов также показало преимущество знаний и навыков учащихся экспериментальных групп. У них выше темп речи, правильнее звучит ее ритм, они лучше понимают устную речь, у них хорошее произношение.

Таким образом, в опытном обучении была доказана перспективность релаксопедии для формирования практических умений и навыков устной речи и письма. Вместе с тем следует отметить, что в ходе педагогического поиска применения релаксопедии в разных условиях выявилась неодинаковая дидактическая ценность обучения этим методом на факультетах иностранного языка и на неспециальных языковых факультетах.

Результативность релаксопедических приемов на факультете иностранных языков значительно ниже, чем на других факультетах. Факт этот требует дальнейшего уточнения. В то же время необходимо отметить, что релаксопедия, как показывают опытные данные, наиболее эффективна в условиях ускоренного изучения языка.

Некоторые вопросы методики релаксопедии, рассмотренные в данном параграфе, далеко не исчерпывают всех проблем внушающего воздействия в процессе обучения. Исследования в этом направлении только начаты, и предстоит еще много сделать для теоретического обоснования и уточнения практических результатов релаксопедического обучения. Однако необходимо отметить, что вся суггестопедическая методика (в широком смысле этого понятия) не претендует на подмену или вытеснение других, традиционных методов обучения. В релаксопедическом обучении используется весьма продуктивное для усвоения лексики состояние расслабления, используются также внушаемые установки, эмоциональная окраска слов и другие приемы, способствующие интенсификации изучения иностранного языка. Но все эти средства не заменяют, а лишь пополняют, развивают и совершенствуют традиционные методы обучения.

Разнообразие средств обучения дает возможность наиболее полно реализовать практические, общеобразовательные и воспитательные цели изучения иностранных языков.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Все изложенное в этой книге следует рассматривать как попытку раскрыть теоретические основы и методические приемы применения внушения в учебно-воспитательной практике.

Осуществляя данную задачу, мы стремились не просто декларировать значение суггестии в педагогическом процессе, а аргументировано доказать педагогическую ценность внушения как средства, способствующего формированию личности. В заключение попытаемся подвести итоги проведенного теоретического и экспериментального исследования.

Внушение – объективно существующий фактор взаимовлияния людей. В учебно-воспитательном процессе внушение используется в качестве метода педагогического воздействия. Одна из

особенностей этого метода состоит в том, что он выступает как побуждающая сила потребностей, желаний, эмоций. Так как учителя и студенты педагогических вузов, те, кому в первую очередь адресована эта книга, почти не знакомы с сущностью внушения и практике социальной жизни, мы вначале попытались дать широкую панораму применения внушающего воздействия и различных видах деятельности.

Такой показ свидетельствует об универсальном характере внушения в процессе общения.

Целенаправленное применение внушения в интересах формирования личности требует глубокого познания механизма суггестии.

Современное состояние науки не дает возможности раскрыть с достаточной глубиной механизм внушающего воздействия. Вместе с тем учение И. П. Павлова показывает основные физиологические особенности суггестии. Внушение происходит в условиях процесса раздражения в узком районе коры головного мозга при одновременном торможении других участков, что «исключает какое-либо конкурирующее воздействие всех других наличных и старых следов раздражений» (201, стр. 429).

Концепция установки Д. Н. Узнадзе характеризует внушение как целостное состояние личности. Эти положения, вскрывающие основные черты механизма внушения, и дают нам возможность построить гипотетическую модель внушающего воздействия.

Сделанный в первых двух главах теоретический анализ феномена внушения позволил перейти к рассмотрению внушения в педагогическом процессе. Новизна проблемы и отсутствие соответствующих публикаций предопределили необходимость проведения широкого педагогического поиска, в процессе которого накапливался материал для характеристики исследуемых видов внушения.

Многоплановое проведение опытной работы давало право на известные обобщения. В то же время следует подчеркнуть ограниченность некоторых выводов, так как нами проводилась лишь педагогическая разведка, в ходе которой только намечалось решение отдельных вопросов. Поэтому, если ряд вопросов удалось решить наиболее полно, то к решению других проблем мы только подошли. Однако ясно, что без предположений не может быть точных знаний.

Дальнейшее изучение роли внушения в педагогическом процессе более глубоко вскроет резервы человеческой психики и наши возможности управления формированием личности.

Проведенное исследование показало важность учета степени внушаемости школьника в процессе учебно-воспитательной работы. Содержание и методика стимулирования развития познавательной и общественной активности школьника должны соотносываться со степенью его внушаемости.

Наряду с выявлением зависимости индивидуального подхода к школьникам от степени их внушаемости, одна из центральных задач исследования состояла в раскрытии методики применения различных видов внушения в педагогической практике.

В начале 60-х годов, когда мы приступили к исследованию проблемы внушения в педагогическом процессе, наша педагогическая печать не знала публикаций на эту тему. Однако последние годы характеризуются интенсивным изучением воздействия на все сферы психики, которое ведут многие советские и зарубежные ученые. Показателем такого внимания науки к изучению фактора внушения в педагогической практике может служить проведенный в июне 1971 г. в Болгарии (в Варне) первый международный симпозиум по проблемам суггестологии и суггестопедии.

Мы считали необходимым сделать обзор исследований, ставящих своей задачей раскрытие возможностей внушения для педагогической практики. Тем самым было показано современное состояние суггестопедии и тот уровень научных знаний, который служил нам базой для организации исследовательской работы.

Для педагогической практики очень важно раскрытие области применения рекомендуемых средств воздействия. Педагогу необходимо знать, в каких типичных ситуациях целесообразно применить тот или иной способ воздействия. Это относится к любому методу воспитания. Тем более это значимо для такого технически сложного метода, как внушение.

Внушение не педагогическая панацея: оно применимо далеко не всегда. Педагог должен знать, когда его следует пустить в ход. Поэтому в исследовании значительное внимание уделяется месту внушения в системе методов педагогического воздействия, а так характеризуются виды внушения, применяемые в определенных педагогических ситуациях.

Раскрывая конкретные виды прямого и косвенного внушения, мы особо останавливаемся на педагогической технике учителя.

Мимика, жест, речь, чувство меры, тактичность, гибкость, творческий подход необходимы в организации всей воспитательной работы, но особенно они значимы при воздействии методом внушения.

В педагогической практике все еще недооценивается процесс самовоспитания учащихся и совершенно не используются приемы самовнушения для преодоления сформировавшихся нравственных недостатков. Экспериментальные пробы показали перспективность вооружения учащихся приемами самовнушения в целях самоусовершенствования личности.

Предлагаемая в книге методика обучения учащихся различным формам самовнушения может быть использована в качестве примерной для организации соответствующей работы в массовой школе.

Особое место в нашем исследовании заняли педагогические пробы в области релаксopedии.

Для педагогической практики руководство психическим и физическим расслаблением учащихся и проведением релаксopedических занятий – дело совершенно новое. Изучение проблем, возникших в связи с разработкой основ релаксopedии, потребовало организации многоплановых экспериментов, которые показали эффективность релаксopedических сеансов для перевоспитания трудных подростков.

Психическое и физическое расслабление путем аустренинга создает благоприятные условия для запоминания учебной информации, воспроизводимой на репродуктивном уровне. Это положение послужило основанием для поиска оптимальных условий усвоения лексики в процессе обучения иностранным языкам.

Результаты экспериментального обучения дают возможность говорить о высокой продуктивности дидактики, использующей на определенных этапах релаксopedические занятия.

Практическая проверка действительности всех сфер внушающего воздействия показала, что умелое применение их интенсифицирует педагогический процесс, помогает учителю оперативно управлять всем ходом формирования личности школьников.

Вместе с тем следует еще раз напомнить, что ни один вид внушения не может применяться изолированно, вне связи со всей системой воспитания. Необходимо иметь в виду, что внушение создает только установку для соответствующего поведения. Реализация содержания внушения находится в прямой зависимости от

тех реальных условий, которые созданы для поведенческого акта. Как бы успешно ни было проведено то или иное внушение, оно не дает ожидаемых результатов, если в плане реальных отношений отсутствуют условия для воплощения в жизнь внушенных установок. Поэтому, применяя в педагогическом процессе различные виды внушения, неправомерно ослаблять внимание к убеждению и к организации всей общественной жизни школьников как основным методам воспитания.

Мы надеемся, что ознакомление с этой книгой даст учителю не только теоретические представления о принципиальной возможности активизировать деятельность школьников в заданном направлении при помощи внушения, но поможет и практически совершенствовать учебно-воспитательный процесс.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Азаров Ю. П.* Чувство, техника, мастерство. М.: Знание, 1962.
2. Активность школьников в процессе воспитания и обучения. Ученые записки Пермского педагогического института. Пермь, 1971. Т. 81.
3. *Алексеев А. В.* Из опыта обучения спортсменов психорегулирующей тренировке // Некоторые вопросы практики спортивной психологии. М., 1969.
4. *Алексеев А. В.* О мобилизующем самовнушении // Вопросы психотерапии в общей медицине и психоневрологии. Харьков, 1968.
5. *Алексеев А. Н.* Советская восьмилетняя школа и проблема атеистического воспитания детей и подростков: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1965.
6. *Алексеев А. Н.* руководство атеистическим воспитанием в школе. М., 1965.
7. *Алемаскин М. А.* Брак-то педагогический // Воспитание школьников. 1967. №4.
8. *Алемаскин М. А.* Опыт психологической характеристики несовершеннолетнего // Вопросы предупреждения преступности / Всесоюзный институт по изучению причин и разработке мер предупреждения преступности. М.: Юриздат. 1965. Вып. 2
9. *Ананьев Б. Г.* К постановке проблемы развития детского самосознания // Известия АПН РСФСР. 1948. Вып.18.
10. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет воспитания // Советская педагогика. 1965. №1.

11. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. Л.: ЛГУ, 1968.
12. *Ангушев Г. И., Пушкин В. Н., Фетисов В. М.* Неосознаваемый компонент продуктивного мышления // 1 Международный симпозиум по проблеме на сугестологията. Основы даклады резюмета. София, 1971.
13. *Анохин П. К.* Особенности афферентного аппарата условного рефлекса // Вопросы психологии. 1955. № 6.
14. *Апресян Г. З.* Ораторское искусство. М.: МГУ, 1969.
15. *Арет А. Я.* Основные положения теории самовоспитания: дис. ... д-ра пед. наук. Фрунзе, 1963.
16. *Арет А.* Очерки по теории самовоспитания. Фрунзе, 1961.
17. *Артемов В. А.* Гипнопедия и обучение // Научные и практические вопросы обучения с использованием естественного сна. М., 1967.
18. *Артемов В. А.* Изучение ребенка. М.–Л., 1930.
19. *Артемов В. А.* Психология обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1969.
20. Атеистическое воспитание учащихся // Ученые записки Пермского государственного педагогического института. 1970. Том 73.
21. Аутогенная тренировка / Метод. кабинет ГЦОЛИФКа. М., 1967.
22. Аутогенная тренировка при лечении неврозов: Методическое письмо. Л., 1968.
23. *Бакеев В. А., Никиреев Е. М.* К вопросу об экспериментальном исследовании индивидуальных различий внимания и внушаемости личности // Ученые записки Московского государственного педагогического института им. В. И. Ленина. 1970. № 381.
24. *Бакеев В. А.* Исследование внушаемости в общей структуре личности // Вопросы внушающего воздействия в педагогической практике. Пермь, 1971.
25. *Бакеев В. А.* Экспериментальное исследование психологических механизмов внушаемости: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1970.
26. *Бассин Ф. В.* К проблеме бессознательного // «Вопросы философии». № 7. 1962.
27. *Бассин Ф. В.* Проблема бессознательного. (О неосознаваемых формах высшей нервной деятельности). М.: Медицина, 1968.
28. *Бассин Ф. В.* Сознание и «бессознательное». Философские вопросы физиологии высшей нервной деятельности и психологии. М.: АН СССР, 1963.

29. *Батищев Г. С.* Деятельная сущность человека как философский принцип // Человек в социалистическом и буржуазном обществе: Симпозиум. Доклады и сообщения. М., 1966.
30. *Бейли Н.* Статистические методы в биологии. М.: Мир, 1963.
31. *Белкин А. С.* Проступки можно предупредить. Свердловск, 1967.
32. *Вельский П. Г.* Исследование эмоциональной сферы несовершеннолетних, отклоняющихся от нормы в своем поведении. М.: Юридическое изд-во Наркомпроса РСФСР, 1924.
33. *Белый Ю. А., Пастухов П. Ф., Рапопорт И. А.* Об информационных измерениях суггестивной гипермнезии // I Международный симпозиум по проблеме на суггестологията. Основные доклады и резюме. София, 1971.
34. *Бернгейм.* О гипнотическом внушении и применении его к лечению болезней. Ч. 1. Одесса, 1887.
35. *Бернштейн Н. А.* Пути и задачи физиологии активности // Вопросы философии. 1961. № 6.
36. *Бехтерев В. М.* Внушение и воспитание. Петроград: Время, 1923.
37. *Бехтерев В. М.* Внушение и его роль в общественной жизни. Издание 2-е. СПб., 1908.
38. *Бехтерев В. М. и Ланге М. В.* Влияние коллектива на личность // Педология и воспитание. М., 1928.
39. *Бжалава И. Т.* Установка как механизм действия внушения // Вопросы психологии. 1967. № 2.
40. *Бжалава И. Т.* Психологии установки и кибернетика. М.: Наука, 1966.
41. *Близниченко Л. А.* Ввод и закрепление информации в памяти человека во время естественного сна. Киев, 1966.
42. *Блонский П. П.* Личность ребенка и воспитание // Психология и дети. М., 1917. № 1.
43. *Бодалев А. А.* Восприятие человека человеком. Л., 1965.
44. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968.
45. *Болдырев Н. И.* Вопросы воспитания коммунистической морали: Учебно-методическое пособие для студентов-заочников педагогических институтов. М.: Учпедгиз, 1951.
46. *Болдырев Н.И.* О качественном своеобразии процесса воспитания // Советская педагогика. 1965. №8.
47. *Болдырев Н. И., Гончаров Н. К., Есинов Б. П., Королев Ф. Ф.* Педагогика. М.: Просвещение, 1968.
48. *Бондаревская Т.Н.* Педагогический такт. М.: Учпедгиз, 1961.

49. *Боткин Я.* Применение гипнотических внушений к исправлению порочных детей // Вестник воспитания. М., 1897.
50. *Буль П. И.* Раскрывая тайны человеческой психики. М., 1964.
51. *Буль П. И.* Техника врачебного гипноза. Л., 1965.
52. *Веденов А. В.* Личность как предмет психологической науки // Вопросы психологии. 1956. №1.
53. *Веденов А. В.* Роль внутренних противоречий и способов их преодоления в развитии личности // Вопросы психологии. 1959. №1.
54. *Веденов А. В.* Факторы развития личности в социалистическом обществе // Человек в социалистическом и буржуазном обществе: Материалы симпозиума. М., 1966. Вып. 1.
55. *Вендров Е. Е.* Командир производства и его авторитет. М.: Знание, 1968.
56. *Вешанели Н.Г.* Место психотерапии в лечебно-педагогической практике детского возраста // Вопросы психотерапии. М., 1958.
57. *Владимирский Ф.* Внушение, его социальное и педагогическое значение и экспериментально-педагогические методы исследования внушаемости детей. Харьков, 1914.
58. Вопросы внушающего воздействия в педагогическом процессе // Ученые записки Пермского педагогического института. Пермь, 1971. Т. 88.
59. Вопросы психологии личности. Под ред. Л. И. Божович и А. В. Благонадежиной. М.: АПН РСФСР, 1961.
60. Воспитательная работа в школьном коллективе. Под ред. Л. И. Новиковой. М.: АПН РСФСР, 1956.
61. *Вундт В.* Гипнотизм и внушение. М., 1893.
62. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. М.: Работник просвещения, 1926.
63. *Выготский Л. С.* Развитие высших психических функций. М., 1960.
64. *Генова Е.* Изменение некоторых психических функций под влиянием аутогенной тренировки у легкоатлетов // Вопросы психотерапии в общей медицине и психоневрологии. Харьков, 1968.
65. *Герке Р.* О гипнозе и внушении. Рига, 1966.
66. *Гиссен Л. Д.* Индивидуальный подход в обучении психорегулирующей тренировке // Некоторые вопросы практики спортивной психологии. М., 1969.
67. *Гмурман В. Е.* Дисциплина в школе. М.: АПН РСФСР, 1958.
68. *Гоноболин Ф. Н.* Очерки психологии советского учителя. М.: АПН РСФСР, 1951.

69. *Гордин Л. Ю., Коротов В. М., Лихачев Б. Т.* Методика педагогического воздействия. М.: Просвещение, 1967.
70. *Горфункель П. Л.* Об одном из факторов стимулирующей силы мотива // Вопросы психологии, 1967. №4.
71. *Губко А. Т.* Внушение как педагогический фактор // 1 Международный симпозиум по проблеме на суггестологията. Основные доклады и резюме. София, 1971.
72. *Гурвич Г. И., Маршук В. Л., Тищенко М. И., Ефименко Г. Д., Хвойнов Б. С.* Изменение психофизиологического состояния организма путем аутогенного и экзогенного внушения // Космическая биология и медицина, 1967. №4.
73. *Джавришвили Т. Д. и Авалишвили А. М.* К вопросу о физиологическом механизме установки // Вопросы психологии, 1969. №3.
74. *Добролюбов Н. А.* Избранные педагогические произведения. М.: АПН РСФСР, 1952.
75. *Добрынин Н. Ф.* Проблема значимости при образовании временных связей // Доклады на совещании по вопросам психологии. М.: АПН РСФСР, 1954.
76. *Драгунова Т. В.* Общение в подростковом возрасте // XVIII Международный психологический конгресс: Тезисы сообщений. М., 1966. Вып. 3.
77. *Елфимов В. Ф.* Религиозность населения Вологодской области и ее влияние на подрастающее поколение // Методы исследования проблем нравственного воспитания школьников. Вологда: Северо-Западное книжное изд-во, 1969.
78. *Жаворонко А. И.* О воспитании ответственности у школьников // Советская педагогика. 1960. №3.
79. *Жане П.* Психический автоматизм. М.: Начало, 1913.
80. За единство обучения и воспитания. Пермь, 1964.
81. *Занков Л. В.* Беседа с учителями. М.: Просвещение, 1970.
82. *Занков Л. В.* Дидактика и жизнь. М.: Просвещение, 1968.
83. *Зейгарник Б. В.* Предмет и задачи патопсихологии // Вопросы экспериментальной патопсихологии: Труды. Т. 43 / Мин-во здравоохранения РСФСР. Гос. науч.-исслед. ин-т психиатрии. М., 1965.
84. *Иванов Н. В.* Рецензия на книгу И. Х. Шульца «Аутогенная тренировка. (10-е изд., 1960) // Журнал невропатологии и психиатрии. 1962. Т. 62. Вып. 5.
85. Изучение учащихся в процессе их обучения и воспитания / Под редакцией И. А. Каирова. М. – Л.: АПН РСФСР, 1947.
86. Изучение проблемы профессиональной этики со студентами педвуза / Под ред. Э. Г. Костяшкина. М., 1970.

87. *Ильина Т. А.* Педагогика: Учебное пособие для студентов пед. института. М.: Просвещение, 1968.
88. *Ительсон Л. Б.* Математические и кибернетические методы в педагогике. М.: Просвещение, 1964.
89. *Калашиников М. Ф.* Кто такие баптисты и чему учат их проповедники. Пермь, 1961.
90. *Калинин М. И.* О коммунистическом воспитании и обучении. М.: Учпедгиз, 1957.
91. *Кантеров П. В.* Гипноз и внушение. М., 1924.
92. *Клаус Георг.* Сила слова. М.: Прогресс, 1967.
93. *Клейнзорге Х., Клюббиес Г.* Техника релаксации. М.: Медицина, 1965.
94. *Ковалев А.Г., Бодаев А.А.* Психология и педагогика самовоспитания. Л.: ЛГУ, 1958.
95. *Ковалев А. Г.* Взаимовлияние людей в процессе общения и формирование общественной психологии // Ученые записки Ленинградского педагогического ин-та им. Л. И. Герцена. 1964. Т. 254.
96. *Ковалев А. Г.* Об авторитете учителя. Крымиздат, 1950.
97. *Ковалев А. Г.* Самовоспитание школьников. М.: Просвещение, 1967.
98. *Ковалев А. Г.* О потребности в самовоспитании школьников // Ученые записки ЛГУ. 1957. №244
99. *Ковалев А. Г.* Психология личности. М.: Просвещение, 1970.
100. *Козлов И. Ф.* Единство воспитания и жизни детей. М.: Просвещение, 1964
101. *Коломинский Я. Л.* Путь изучения и формирования личных взаимоотношений между учениками класса // Вопросы психологии. 1963. №2.
102. *Коломинский Я. Л.* Психология личных взаимоотношений в детском коллективе. Минск: Народна асвета, 1969.
103. *Коломинский Я. Л.* Человек среди людей. М.: Молодая гвардия, 1970.
104. *Кольс Э. К.* К вопросу внушения при интенсификации обучения // I Международный симпозиум по проблеме на суггестологии. Основни доклады и резюме. София, 1971.
105. *Кон И. С.* Социология личности. М.: Изд-во политической литературы, 1967.
106. *Конев А. Н.* Индивидуально-типологические особенности младших школьников как основа дифференцированного обучения. М.: Просвещение, 1968.
107. *Конникова Т. Е.* Механизм воздействия коллектива на личность школьника // Советская педагогика. 1969. №11.

108. *Конникова Т. Е.* Организация коллектива учащихся в школе. М.: АПН РСФСР, 1957.
109. *Конникова Т. Е.* Роль коллектива в формировании личности ребенка // П кн.: XVIII Международный психологический конгресс. Симпозиум 36. М., 1966.
110. *Константиновский М.* Во сне или наяву // Семья и школа. 1970. №8.
111. *Константиновский М.* Днем или ночью // Семья и школа. 1970. №10.
112. *Коротов В. М.* Самоуправление школьников. М.: Учпедгиз, 1962.
113. *Коротов В. М.* Педагогическое требование. М.: Просвещение, 1966.
114. *Костюк Г. С.* Некоторые вопросы взаимосвязи воспитания и развития личности // Вопросы психологии. 1966. №5.
115. *Костяшкин Э. Г.* Индивидуальная работа в школе с трудным подростком. М., 1970.
116. *Кочетов А. И.* Взаимосвязь воспитания и самовоспитания: Автореф. д-ра пед. наук. Л., 1967.
117. *Кочетов А. И.* Самовоспитание подростка. Свердловск, 1967.
118. *Кравков С. В.* Внушение (Психология и педагогика внушения). М., 1924.
119. *Краснобаев И. М.* Формирование нравственных убеждений у старших школьников. М.: Учпедгиз, 1960.
120. *Кронфельд А.* Гипноз и внушение. Л.–М., 1925.
121. *Крупская Н. К.* Избранные педагогические произведения. М. -Л.: АПН РСФСР, 1948.
122. *Крутецкий В. А. и Лукин Н. С.* Воспитание дисциплинированности у подростка. М., 1960.
123. *Кузьмин Е. С.* Проблема потребности в свете работ классиков марксизма-ленинизма // Ученые записки ЛГУ им. Жданова. 1959. №265. Вып. 16.
124. *Кузьмина Н. В.* Исследование педагогической деятельности. Л.: ЛГУ, 1970.
125. *Кузьмина Н. В.* Очерки психологии труда учителя. Л.: ЛГУ, 1967.
126. *Куликов В. Н.* Внушение в коллективе и через коллектив // Материалы III всесоюзного съезда Общества психологов СССР. М., 1968. Т. 3.
127. *Куликов В. Н.* Вопросы психологии внушения в общественной жизни // Проблемы общественной психологии. М.: Мысль, 1965.
128. *Куликов В. Н.* К вопросу о гипнопедии // Вопросы психологии. 1964. №2.

129. *Куликов В. Н.* О педагогическом внушении. Единство воспитания и обучения // Ученые записки Ивановского государственного педагогического института им. Д. А. Фурманова. Иваново, 1968.
130. *Куприянович Л. И.* Резервы улучшения памяти. М.: Наука, 1970.
131. *Куэ Эмиль.* Школа самообладания. Н. Новгород, 1929.
132. *Лазурский А. Ф.* Классификация личностей. Л., 1924.
133. *Лазурский А. Ф.* Естественный эксперимент и его школьное применение. СПб., 1918.
134. *Лазурский А. Ф.* Психология общая и экспериментальная. Л., 1925.
135. *Лебединский С.* Очерки психотерапии. М., 1959.
136. *Леви В. Л.,* Охота за мыслью. М.: Молодая гвардия, 1967.
137. *Леви В. Л.* «Я» и «Мы». М.: Молодая гвардия, 1969.
138. *Левитов Н. Д.* О психологических состояниях человека. М.: Просвещение, 1964.
139. *Левшин Л. А.* Педагогика и современность. М.: Просвещение, 1964.
140. *Левшин Л. А.* Когда слово воспитывает. М.: Изд-во политической литературы, 1970.
141. *Лейченко Т. Д.* Дисциплина в школе и требовательность учителя. М.: Учпедгиз, 1963.
142. *Леман Д.* О роли музыки в суггестопедии // I Международный симпозиум по проблеме на суггестологии. Основные доклады и резюме. София, 1971.
143. *Леонтьев А. Н., Лурия А. Р., Смирнов А. А.* О диагностических методах психологического исследования // Советская педагогика. 1968. №7.
144. *Леонтьев А. Н.* Проблема развития психики. М.: Мысль, 1965.
145. *Либих С. С.* Коллективная психотерапия и аутогенная тренировка в системе комплексной психотерапии // Клинические и экспериментальные исследования в психоневрологии: Труды / Ленинградский научно-исслед. психоневрол. институт. 1966. Т. 42.
146. *Липкина А. И. и Рыбак Л. А.* Критичность и самооценка в учебной деятельности. М.: Просвещение, 1968.
147. *Лихачев Б.Т.* К вопросу о сущности и классификации методов воспитательного воздействия // Советская педагогика. 1969. №5.
148. *Лихачев Б. Т.* Общественные отношения – основа нравственного воспитания и развития детей // Советская педагогика. 1965. №3.

149. *Лозанов Г. К.* Суггестология и суггестопедия: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. София, 1970.
150. *Макаренко А. С.* Соч. Т. 1. М.: АПН РСФСР, 1950.
151. *Макаренко А. С.* Соч. М.: АПН РСФСР, 1958. Изд. 2-е, Т. 2.
152. *Макаренко А. С.* Соч. М.: АПН РСФСР, 1951. Т. V.
153. *Макаренко А. С.* Соч. М.: АПН РСФСР, 1958. Изд. 2-е, Т. 2.
154. *Малиованов А. Л.* Роль нравственного убеждения в формировании дисциплинированного поведения советских подростков: дис. канд. пед. наук. М., 1953.
155. *Малышев Б.Г.* Человеческая личность и ее проявления. М.: МГУ, 1964.
156. *Махлах Е.С.* О формировании качеств личности // Народное образование. 1965. №1.
157. *Мельник С. И.* Обзор литературы по некоторым проблемам, связанным с гипнопедическим выводом языкового материала при обучении иностранными языками // Методические записки по вопросам преподавания иностранных языков в вузе / Московский государственный педагогический институт имени Мориса Тореза. Выпуск IV. М., 1970
158. *Мендельсон* Гипноз и внушение. Л., 1929.
159. *Мерлин В. С.* Достижения и перспективы советской психологии личности в свете ленинских идей. Пермь, 1970.
160. *Мерлин В. С.* Очерк психологии личности. Пермь: Книжное изд-во, 1959.
161. *Мерлин В. С.* Проблемы экспериментальной психологии личности (главы I–VI) // Проблемы экспериментальной психологии личности: Ученые записки Пермского педагогического института. 1968. Т. 59.
162. *Мерлин В. С.* Проблемы экспериментальной психологии личности (главы VIII–XII) // Проблемы экспериментальной психологии личности Ученые записки Пермского педагогического института. 1970. Т. 77.
163. Методические указания по проведению аутогенной тренировки при логоневрозе / Сост. Э. Д. Качанова. Л., 1968.
164. *Миллер Д., Галантар Ю., Прибрам К.* План и структура поведения М., 1964.
165. *Мировский К. И.* К вопросу о методе аутогенной тренировки и его модификации // Материалы научных заседаний (1961–1962). Киев, 1965.
166. *Могендович М. Р., Полякова В. Б.* Музыка помогает в труде // Здоровье. 1969. №9.

167. *Моносзон Э. И.* Воспитание сознательной дисциплины учащихся. М.: АПН РСФСР, 1947.
168. *Мунипов В. М.* Бехтерев о роли внушения в воспитании и обучении детей // *Материалы III съезда Общества психологов*. Т. 1. Общая психология. М.: Просвещение, 1968.
169. *Мунипов В. М.* Бехтерев и его место в истории русской педагогики и психологии: дис. канд. психол. наук. 1968.
170. *Мяжков И. Ф.* Психотерапия. М., 1967.
171. *Мяжков И. Ф. и Лакомкин А. И.* О физиологических механизмах аутогенной тренировки // *Журнал невропатологии и психиатрии*. 1968. Т. XVIII, Вып. 7.
172. *Мясищев В. Н., Лебединский М. С.* Введение в медицинскую психологию. М., 1966.
173. *Мясищев В. Н.* Личность и неврозы. Л.: ЛГУ, 1960.
174. *Мясищев В. Н.* Структура личности // *Доклады на совещании по вопросам психологии личности*. М., 1956.
175. *Мясищев В. Н.* Проблема отношений человека и ее место в психологии // *Вопросы психологии*. 1957. №5.
176. *Мясищев В. Н.* Основы общей и медицинской психологии. Л., 1968.
177. *Мясищев В. Н.* Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека // *Психологическая наука в СССР*. Т. II. М.: АПН РСФСР, 1960.
178. *Научные и практические вопросы обучения с использованием естественного сна: Сб. статей*. М., 1967.
179. *Невский И.* О трудных школьниках // *Советская педагогика*. 1969. №7.
180. *Неймарк М. С.* Изучение направленности личности подростка // XVIII Международный психологический конгресс. Симпозиум 35. М., 1966.
181. *Неймарк М. С.* К вопросу об экспериментальном исследовании направленности личности // *Вопросы психологии*. 1963. №1.
182. *Неймарк М. С.* Опыт экспериментального исследования направленности личности подростка // *Вопросы психологии*. 1963. №1.
183. *Неймарк М. С.* Психологический анализ эмоциональных реакций школьников на трудности в работе // *Вопросы психологии личности школьника*. М.: АПН РСФСР, 1961.
184. *Нечаев А. П.* Экспериментальные данные к вопросу о внимании и внушении // *Вопросы философии и психологии*. Книга 52 (II), март-апрель. М., 1900.
185. *Норакидзе В. Г.* Типы характера и фиксированная установка. Тбилиси, 1966.

186. Общая психология / Под ред. А. В. Петровского. М.: Просвещение, 1970.
187. Общие основы педагогики. М.: Просвещение, 1967.
188. *Огрызко И. И.* Дети и религия. Лениздат, 1970.
189. Организация и воспитание ученического коллектива / Под ред. Н. И. Болдырева. М.: АПН РСФСР, 1959.
190. Очерки психологии педагогического такта. Саратов, 1961.
191. *Павлов И. П.* Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. М.: Медгиз, 1951.
192. *Павлов И. П.* Полное собр. соч. Т. II. Кн. 2. М.: АН СССР, 1951.
193. *Павлов И. П.* Полное собр. соч. Т. III. Кн. 2. М.: АН СССР, 1951.
194. *Павлов И. П.* Полное собр. соч. Т. III. Кн. 1. М.: АН СССР, 1951.
195. *Павлов И. П.* Лекции о работе больших полушарий головного мозга. М., 1927.
196. *Павлов И. П.* Полное собр. соч. Т. IV. М.: АН СССР, 1951.
197. *Павлов Т.* Избранные философские произведения. Т. 3. М.: Изд-во иностранной литературы, 1962.
198. *Павлов Ю. В.* Система отношений в школьном коллективе как фактор нравственного воспитания: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1967.
199. *Парыгин Б. Д.* Социальная психология как наука. Л.: ЛГУ, 1965.
200. Педагогика. Курс лекций / Под общ. ред. Г. И. Щукиной, Е. Я. Голанта, К. Д. Разиной. М.: Просвещение, 1966.
201. *Перекрыстов И. М.* Метод так называемой аутогенной тренировки по материалам зарубежной печати // Материалы научных заседаний (1961–1962). Киев, 1965.
202. *Перекрыстов И. М.* Модификация метода аутогенной тренировки применительно к санаторно-курортным учреждениям // Психотерапия в курортологии. Киев, 1966.
203. *Петровский А. В.* История советской психологии. М.: Просвещение, 1967.
204. *Петровский А. В.* Основы психологии личности // Народное образование. 1968. №8.
205. *Платонов К. И.* Слово как физиологический и лечебный фактор. М.: Медгиз, 1962.
206. *Платонов К. К., Адашкин Б. И.* Об изучении и формировании личности учащихся. М.: Высшая школа, 1966.

207. *Платонов К. К.* Психология и религия. М.: Политиздат, 1967.
208. *Платонов К. К., Шварц Л. М.* Очерки психологии для летчиков. М., 1948.
209. *Полонский И.С.* Психологические особенности стихийных внешкольных групп подростков и юношей: Автореф. дис. канд. пед. наук. М., 1970.
210. *Поршнев Б. Ф.* Социальная психология и история. М.: Наука, 1966.
211. *Прангишвили А. С.* О некоторых вопросах общепсихологической теории личности // Сообщ. АН Груз. ССР. Т. XVII. №9. Тбилиси, 1956.
212. *Прангишвили А. С.* Исследование по психологии установки. Тбилиси, 1967.
213. Проблемы воспитания общественно-трудовой активности школьников. Пермь, 1965.
214. Проблемы общественной психологии / Под ред. В. Н. Колбановского и В. Ф. Поршниева. М.: Мысль, 1956.
215. Проблемы формирования личности и индивидуальный подход к учащимся / Под ред. А. И. Липкиной и В. П. Янгуковой. М.: Просвещение, 1962.
216. *Пресецкий В. А.* Положительный пример в воспитании молодого рабочего. М., 1963.
217. *Пресецкий В. А.* Пример как один из факторов формирования личности // Доклады на совещании по вопросам психологии личности. М.: АПН РСФСР, 1956.
218. *Равкин З. И.* К общей теории стимулов нравственного и интеллектуального развития подростков // Стимулы нравственного и интеллектуального развития школьников. Йошкар-Ола, 1967.
219. *Райков В. А.* Гипнопедия // Техника молодежи. 1965. №11.
220. *Раскин Л.Е.* Воспитание дисциплинированности. М.: Учпедгиз, 1946.
221. *Рейдер Э. Г. и Либих С. С.* Запоминание языкового материала в условиях мышечной релаксации и аутогенной тренировки // Вопросы психологии. 1967. №1.
222. *Рейдер Э. Г.* Влияние состояния мышечной релаксации на запоминание материала английского языка // Новые исследования в педагогических науках. Т. XI. М.: Просвещение, 1967.
223. *Рейдер Э. Г.* О некоторых особенностях усвоения английского языка в состоянии тренировки: Автореф. дис. канд. пед. наук. Л., 1970.

224. *Решетников В. И., Ермолаев Б. А.* Аутогенная тренировка и мышечная релаксация как условие повышения эффективности усвоения иностранного языка // Проблемы обучения иностранным языкам. Часть II. Владимир, 1969.
225. *Ривес С. М.* О методах педагогического воздействия. М., 1929.
226. *Ривес С. М.* Религиозность и антирелигиозность в детской среде. М., 1930.
227. *Рожнова М. А., Рожнов В. Е.* Легенды и правда о гипнозе. М., 1964.
228. *Ромэн А. С.* Влияние аутогенной тренировки на некоторые вегетативные и психические процессы: Автореф. дис. канд. психол. наук. Караганда, 1963.
229. *Ромэн А. С.* О методе активного самовнушения // Вопросы психиатрии, психотерапии: Тезисы докладов конференции психиатров Карагандинской области. Караганда, 1967.
230. *Ромэн А. С.* К вопросу о психических явлениях при аутогенной тренировке // Ученые записки Карагандинского медицинского института. 1963. Т. 2. Вып. 9.
231. *Россолимо Г. И.* Психологические профили. по системе проф. Г. И. Россолимо. Б. г., б. м.
232. *Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. М.: АН СССР, 1952.
233. *Рубинштейн С. Л.* Принципы и пути развития психологии. М.: АН СССР, 1959.
234. *Рувинский Л. И.* Воспитание и самовоспитание школьников. М.: Просвещение, 1969.
235. *Русалимова А. А.* Влияние взаимоотношений между мастером и учащимися на формирование коллектива учебной группы профессионально-технического училища. М.: Высшая школа, 1968.
236. *Рута О. И.* Основы методики формирования нравственных убеждений у учащихся общеобразовательной школы. Красноярск, 1959.
237. *Самарин Ю. А.* Самовоспитание характера. Л., 1958.
238. *Самуйленков Д. Ф.* Мастерство, педагогический такт и авторитет учителя. Смоленск: Книжное изд-во, 1959.
239. *Сафин В. Ф.* Динамика самооценки морально-волевых черт старшеклассников в зависимости от степени их внушаемости: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1969.
240. *Сафин В. Ф.* Самооценка и самооценка старшеклассников в зависимости от их внушаемости // Вопросы психологии. 1970. №1.

241. Сафин В. Ф. К истории проблемы внушаемости в отечественной и зарубежной психологии // Вопросы теории психологии. Ученые записки МГПИ им. В. И. Ленина. №352, 1969.
242. Свядоц А. М. и Ромэн А. С. Влияние самовнушения на некоторые биологические ритмы человека // Вопросы психиатрии, психотерапии, сексологии: Тезисы докладов конференций психиатров Карагандинской обл. Караганда, 1967.
243. Свядоц А. М. и Ромэн А. С. Применение аутогенной тренировки в психотерапевтической практике. Техника самовнушения. Караганда, 1966.
244. Свядоц А. М. К вопросу об аутогенной тренировке. (Письмо в редакцию) // Журнал невропатологии и психиатрии. 1966. Вып. 8.
245. Свядоц А. М. О физиологических основах и клиническом применении методов релаксации // Межреспубликанская конференция психиатров республик Средней Азии и Казахстана (тезисы). Фрунзе, 1961.
246. Селиванов В. И. Воспитание воли школьников. М.: Учпедгиз, 1949.
247. Серебрякова Е. А. Уверенность в себе и условия ее формирования у школьников // Ученые записки Тамбовского пед. института. 1956. Вып. 10.
248. Сидис Б. Психология внушения. СПб., 1902.
249. Симонов П. В. Метод К. С. Станиславского и физиология эмоций. М.: АН СССР, 1962.
250. Сировский Э. М. Интенсификация процесса обучения в высшей школе с помощью комплексно-гипнопедического метода: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1970.
251. Славина Л. С. Дети с аффективным поведением. М.: Просвещение, 1966.
252. Славина Л. С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам. М.: АПН РСФСР, 1958.
253. Славина Л. С. Роль мотива и способов поведения при выполнении школьниками общественных поручений // Вопросы психологии личности школьника. М.: АПН РСФСР, 1961.
254. Слободяник А. П. Психотерапия, внушение, гипноз. Киев: Здоровье, 1966.
255. Сопиков А. П. Проблема измерения конформных реакций и малых группах: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1969.

256. *Сопиков А. П.* Проблемы изучения конформности в различных ситуациях // Материалы III Всесоюзного съезда общества психологов СССР. Т. 3. Отрасли психологии. М., 1968. Вып. I.
257. *Станиславский К. С.* Работа актера над собой. М.: худож. лит. 1938.
258. *Стрелкова Э. Г.* Психология дружбы школьников – подростков: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1967.
259. *Сухомлинский В. А.* Воспитание личности в советской школе. Киев: Радянська школа, 1965.
260. *Сухомлинский В. А.* Духовный мир школьника. М.: Учпедгиз, 1961.
261. *Теплов Б. М.* Психология: Учебник для средней школы. М.: Учпедгиз, 1952.
262. *Теплов Б. М.* Современное состояние вопроса о типах нервной деятельности человека и методиках их определения. М., 1964.
263. *Тихомиров О. К.* Структура мыслительной деятельности человека: дис. ... д-ра психол. наук. М., 1967.
264. *Токарский А. А.* Гипнотизм в педагогике // Вопросы философий и психологии. 1890. Кн. 4.
265. *Толстой Л. Н.* О самоусовершенствовании. М., 1906.
266. *Толстой Л. Н.* Педагогические сочинения. М.: Учпедгиз, 1953.
267. *Тома Ф.* Внушение и его роль в деле воспитания. М., 1911.
268. *Угринович Д. М.* Религия и общество. М.: Знание, 1971.
269. *Узнадзе Д. Н.* К теории постгипнотического внушения // Экспериментальные исследования установки. Тбилиси, Наука: 1963.
270. *Узнадзе Д. Н.* Психологические исследования. М.: Наука, 1966.
271. *Узнадзе Д. Н.* Экспериментальные основы психологии установки // Экспериментальные исследования по психологии установки. Тбилиси: АН Груз. ССР, 1958.
272. *Узнадзе Д. Н.* Экспериментальные основы психологии установки. Тбилиси, 1961.
273. *Уманский Л. И.* Организаторские способности и их развитие. – Ученые записки Курского пединститута. Курск, 1967. Вып. 21.
274. *Ушинский К. Д.* Человек как предмет воспитания // Собр. соч. Т. 8–9. М.: АПН РСФСР, 1950.
275. *Фельдштейн Д. И.* Психологические основы формирования нравственных качеств личности в подростковом возрасте: дис. д-ра пед. наук. М., 1969.

276. *Фрейд А.* Введение в технику детского психоанализа. Одесса, 1927.
277. *Фурст Д. Б.* Невротик. Его среда и внутренний мир. М.: иностр. лит., 1957.
278. *Халецкий А. И.* Уровни психической деятельности в норме и патологии. М.: Медицина, 1970.
279. *Хачапуридзе Б. И.* Об отражательной функции установки в связи с проблемой воздействия невоспринимаемых раздражителей // Труды Тбилисского гос. университета. Тбилиси. 1966. Т. 124.
280. *Хачапуридзе Б. И.* Образование фиксированной установки воздействием невоспринимаемых раздражителей // Труды Тбилисского гос. университета. Тбилиси. 1961. Т. 97.
281. *Хачапуридзе Б. И.* О новых путях образования установки и новых фактах ее проявления // Труды Тбилисского гос. университета. Тбилиси. 1964. Т. 92.
282. *Хроменок В. Г.* Отношения в ученическом коллективе и развитие волевых качеств школьника // Ученые записки Рязанского пед. института. Т. 59. М.: Просвещение, 1968.
283. *Ценципер А. Б.* Изучение положения ученика в коллективе // Советская педагогика. 1965. №11.
284. *Часов В. А.* Психологический анализ внушения и его практическое применение: дис. ... канд. психол. наук. Л., 1959.
285. *Часов В. А.* К методике исследования внушаемости // Ученые записки ЛГУ. 1955. №203.
286. *Чудновский В. Э.* Экспериментальное выявление преобладающих мотивов поведения у детей // XVIII Международный психологический конгресс. Симпозиум 35. М., 1966.
287. *Шаров Ю. В.* Формирование духовных потребностей советских школьников, как социально-педагогическая проблема: Автореф. дис. д-ра пед. наук. Л., 1971.
288. *Шаров Ю. В.* Воспитание духовных потребностей – основа всестороннего гармонического развития личности // Формирование духовных потребностей школьников. Новосибирск, 1966.
289. *Шараева О. Т.* Прямое и косвенное воздействие в нравственном воспитании учащихся: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1967.
290. *Шварц И. Е.* Активизация студентов в процессе изучения курса педагогики // Народное образование, 1968. №5.

291. *Шварц И. Е.* Внушение в системе методов педагогического воздействия // Ученые записки Пермского педагогического института. 1971. Т. 82.
292. *Шварц И. Е.* Внушение как средство воздействия на отношение учащихся к своей референтной группе // Социально-психологические проблемы взаимоотношений в группах учащихся и рабочей молодежи. Минск, 1970.
293. *Шварц И. Е.* Об усвоении учащимися пятых классов понятий «погода» и «климат» // Ученые записки Новозыбковского института. Брянск, 1955.
294. *Шварц И. Е.* Общественно-трудовая активность и профессиональная ориентации школьников // Проблема воспитания общественно-трудовой активности школьников. Пермь, 1965.
295. *Шварц И. Е.* О культуре умственного труда студентов. Как работать над книгой. Чарджоу, 1960.
296. *Шварц И. Е.* Опыт составления и практического применения программы воспитательной работы для восьмилетней школы-интерната // Учебная и воспитательная работа в школе-интернате. Пермь, 1963.
297. *Шварц И. Е. Садовская А. С.* Активизация обучения с помощью лексики, введенной в состоянии релаксации // Ученые записки Пермского педагогического института. Пермь, 1971. Т. 81.
298. *Шварц И. Е.* Специфика внушения как формы социального общения и средств педагогического воздействия // Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения и развития контактов между людьми: Тезисы Всесоюзного симпозиума. Л., 1970.
299. *Шварц И. Е.* Педагогика школы: Учебное пособие. Пермь, 1968.
300. *Шварц И. Е.* Пионерские традиции как средство формирования коллектива // Методическое пособие для учителей. Брянск: Брянский рабочий, 1957.
301. *Шварц И. Е.* Предупреждение формализма в знаниях учащихся. Чарджоу, 1959.
302. *Шварц И. Е.* Преодоление негативных установок нравственного поведения в педагогическом процессе // Материалы IV Всесоюзного съезда общества психологов. Тбилиси, 1971.
303. *Шварц И. Е.* Релаксация как средство интенсификации процесса обучения // I Международный симпозиум по проблеме на суггестологията. Основы доклады и резюме. София, 1971.

304. *Шварц И. Е.* Утро новой школы. Пермь: Книжное изд-во, 1962.
305. *Шварц И. Е.* Учет степени внушаемости в процессе развития познавательной и общественной активности // Ученые записки Пермского педагогического института. Т. 81. 1971.
306. *Шерозия А. Е.* К проблеме сознания и бессознательного психического. Опыт исследования на основе данных психологии установки. Тбилиси, 1969.
307. *Шибутани Т.* Социальная психология. М.: Прогресс, 1969.
308. *Шичко А. Г.* О гипнозе и внушении. М., 1964.
309. *Шнирман А. А.* Коллектив и развитие личности школьника // Ученые записки Ленинградского пед. института им. А. И. Герцена, Т. 232. Л., 1962.
310. *Шогам А. Н.* О психологической тренировке // Психотерапии и общей медицине и психоневрологии. Харьков, 1968.
311. *Шрейдер Ю. А.* Об одной семантической модели // Проблемы кибернетики. М., 1965. Вып. 13.
312. *Штерн И.* Психология раннего детства. Петроград, 1922.
313. *Шубкин В. Н.* Выбор профессии в условиях коммунистического строительства // Вопросы философии. 1964. №8.
314. *Элиёшюте С. П.* К вопросу о воздейственности речевого побуждения. М., 1968.
315. *Эльконин Д. Б.* Опыт психологического исследования в экспериментальном классе // Вопросы психологии. 1960. №5.
316. *Якобсон П. М.* Психология чувств. М.: АПН РСФСР, 1958.
317. *Якобсон С. И.* Изучение организованности школьника в учебной работе // Вопросы психологии личности школьника. М.: АПН РСФСР, 1961.
318. *Якобсон С., Пронина Н.* К методике воспитания, коллективизма // Народное образование. 1965. №1.
319. *Якобсон П.М.* Психологические проблемы мотивации поведения человека. М.: Просвещение, 1969.
320. *Якушев В. М.* Гносеологические и психологические основы агитации и пропаганды: Автореф. дис. д-ра психол. наук. Львов, 1967.
321. *Aboulker P., Chertok L., Sapir M.* La Relaxation. Paris, 1959.
322. *Adler A.* Menschenkenntnis. Leipzig, 1927.

323. *Allport G.* The nature of personality. New York, 1950.
324. *Antonrlli F.* Sperimentazione clinica del fluoretione su pazienti neurodistonici e psicosomatici // *Medicina Psicosomatica*, 1968, vol, 13, N. 1-2, 142-147.
325. *Arnold M. B.* On the mechanism of suggestion and hypnosis // *J. Abnorm. Soc. Psychol.*, 1964, 41, 107-128.
326. *Asch S. F.* The doctrine of suggestion, prestige and imitation in social psychology // *Psycho. Reviews*, 1948,56, 250-276.
327. *Asch S. E.* *Social Psychology*, New York: Prentice Hall, 1952.
328. *Asch S. E.* Studies of independence and conformity: I. A minority of one against a unanimous majority // *Psychological monographs general and applied*, 1956, vol. 70,9.
329. *Aveling F., H. L. Hargreaves,* Suggestibility with and without prestige in children // *British J. Psychosomatal Herausgegeben von Wolfgang Zuther (Monreal-Canada) Georg Thieme Verlag, Stuttgart*, 1965.
330. *Балевску Петър.* Работоспособността и здравословното състояние на изучаващите чужди езици по сугестопедичната методика // *Народна просвета*. 1968 г. №5.
331. *Barber T. X., P. D. Parker.* Hypnosis task-motivating instructions, and learning performance // *J. abnorm. Psychol*, 69, 499-504.
332. *Barber T. X.* The effects of “hypnosis” on learning and recall: a methodological critique // *J. clin. Psychol.*, 1965, 21, 19-25.
333. *Baudouin C. h.* *Suggestion and Autosuggestion*, London, 1922. (1-ere Edit. Francaise, 1920).
334. *Berenda R. W.* The influence of the group on the judgements of children, New York: *Columb.Univ.*, 1950.
335. *Berillins E.* *Hypnotismal. La dualite cerebrale et l’indpendence fonctionelle des deux hemispheres cerebraux.* Paris, 1884.
336. *Berlucchi G., L. Maffei, G. Moruzzi et P. Strata,* Mecanismes hypnogenes du tronc de l’encephale antagonists du systeme reticulaire activateur // *Neurophysiologie des etats de sommeil*, Paris, 1965, 89-101.
337. *Bernheim H.* *Neue Studien uber Hypnotismus, Suggestion und Psychotherapie*, (Paris, 1890) *Ubersetzung S. Freund, Leipzig und Wien*, 1892.
338. *Binet A.* *La suggestibilite.* Paris, 1900.
339. *Braid J.* *Neurohypnologie.* London, 1883, Paris, 1884.
340. *Carmichael L., H. P. Hogan and A.A. Walter.* An experimental study of the effect of language on the reproduction of visually perceived forms // *J. Exptl. Psychol.*, 1932, 15, 73-86.

341. *Chertok L.*, L'hypnose, Paris, 1965.
342. *Coffin T.E.*, some condition of suggestion and suggestibility: a study of certain attitudinal and situational factors, influencing the process of suggestion // *Psychol. Monogr.*, 1941, 4,53.
343. *Das J. P.*, *R. Rath* and *R.S. Das.*, Understanding versus suggestion in the judgment of literary passages // *J. abnorm. Soc. Psychol.*,1955, 51, 624-628.
344. *Eisele G., J.J. Higgins*, Hypnosis in educational and moral problems // *Amer J.clin.Hypnosis*, 1962, 4,259-263.
345. *Elesteery D. G.* Heranziehung von Personal und Verwaltung zu Gruppenpsychotherapie und Psychodrama. Abstracta in Group Psychotherapy, IV International Congress, Vienna, 1968,291.
346. *Evans F.J.* Suggestibility in the normal waking state // *Psychological Bulletin*, 1967, vol. 67. N.2, 144-129.
347. *Eysenck H.G.* The structure of human personality. London, 1953, p. 296-299.
348. *Eysenck Y. J.*, *W.D. Furneaux*, Primary and secondary suggestibility: An experimental and stastical study // *J. exp. Psuchology*, 1945, 35, 485-503.