15(07)
Н-50

Р.С.Немов

ПСИХОЛОГИЯ

Книга 1

15(075)
Н-50

Р.С. Немов

ПСИХОЛОГИЯ

В трех книгах

4-е издание

Книга 1

ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИИ

Рекомендовано Министерством образования Российской Федерации в качестве учебника для студентов высших педагогических учебных заведений

Москва
ГУМАНИТАРНЫЙ ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР ВЛАДОС
2003

TAVSIFLANDI

УДК 159.9(075.8)
ББК 88я73
Н50

NAZORAT NUSXA

Немов Р.С.

Н50 Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. — 4-е изд. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. 1: Общие основы психологии. — 688 с.

ISBN 5-691-00552-9.

ISBN 5-691-00553-7(I).

Учебник подготовлен в соответствии с новой программой по психологии, рассчитанной на 250 аудиторных часов, т. е. на изучение психологии в течение четырех семестров. Книга 1 содержит общие основы психологических знаний, а также знания из области психофизиологии, психологии человеческой деятельности и познавательных процессов, психологии личности, межличностных отношений, социальной психологии, истории психологии.

УДК 159.9(075.8)
ББК 88я73

РИПК УРХТВ
379 373

© Немов Р.С., 1997
© Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 1997
© Художественное оформление обложки. Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 1997

ISBN 5-691-00552-9
ISBN 5-691-00553-7(I)

ПРЕДИСЛОВИЕ

Настоящее издание является учебником по психологии для высших педагогических учебных заведений. Оно состоит из трех книг, включающих в себя полный основной курс психологических знаний, необходимых преподавателю, воспитателю и руководителю, работающему в системе образования. В этот курс входят сведения из разных областей психологической науки, имеющие прямое или косвенное отношение к обучению и воспитанию детей: *общей психологии, психофизиологии, социальной психологии, психодиагностики, психологии управления и некоторых других психологических дисциплин.*

Данная, первая книга учебника содержит в себе общие основы психологических знаний, необходимые для более глубокого понимания и лучшего усвоения специальных разделов психологии, связанных с педагогической деятельностью.

Текст учебника снабжен необходимым методическим аппаратом, который может понадобиться как преподавателю, так и студентам. Этот аппарат включает в себя фрагменты программы курса, изложенные в виде резюме в начале каждой главы учебника. Эта часть текста выделена словами «краткое содержание», которые следуют сразу после названия главы. Наименования отдельных параграфов, соответствующие вопросам, рассматриваемым на лекционных и семинарских занятиях, в кратком содержании выделены. В конце каждой главы имеются темы и вопросы для обсуждения на семинарских занятиях, вопросы к экзаменам и зачетам, а также темы, рекомендуемые для написания рефератов и проведения самостоятельной исследовательской работы студентов.

Каждая глава завершается списком литературы по теме. Он включает в основном работы, опубликованные в течение последних двадцати лет. Список литературы разделен на три группы:

I — литература, предназначенная для подготовки к семинарским занятиям.

II — литература, рекомендуемая для написания рефератов, подготовки тематических сообщений (докладов).

III — литература, рекомендуемая для самостоятельных научных исследований по данной теме.

Предполагается, что студент, работающий над рефератом, докладом или занимающийся самообразованием, уже знаком с первоисточниками, включенными в группу I, используемыми на семинарских занятиях. Соответственно подразумевается, что человек, приступающий к проведению самостоятельных научных исследований на заданную тему и обращающийся к литературе из группы III, уже знаком с первоисточниками, отнесенными к группам I и II. Иными словами, в списке использован кумулятивный принцип представления рекомендуемой литературы.

Схема расположения литературных первоисточников и связанных с ними отсылок следующая. Сначала в списке дается название произведения с соответствующими библиографическими данными. Затем в скобках — наименование проблем и вопросов, по которым можно найти информацию в данном первоисточнике с указанием страниц. Иногда формулировки проблем и вопросов соответствуют наименованиям разделов, глав и параграфов цитируемых книг, иногда отличаются от них. Отличающееся от имеющегося в первоисточнике название дается в том случае, если книжный заголовок не вполне точно отражает тематическое содержание текста с точки зрения его соответствия изучаемой теме программы курса.

В конце учебника имеется словарь основных психологических понятий[1]. Его задача — ввести полные и емкие определения основных научных понятий курса.

[1]В словаре второй книги наиболее трудные психологические понятия повторяются для их лучшего усвоения, а также для устранения необходимости повторного обращения читателя к первой книге с целью припоминания содержания того или иного понятия.

Раздел I.
ВВЕДЕНИЕ В ПСИХОЛОГИЮ

Глава 1.
ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИИ, ЕЕ ЗАДАЧИ И МЕТОДЫ

Краткое содержание

Значение психологических знаний для обучения и воспитания детей. Психологические аспекты образования. Принципиальная невозможность решения проблем обучения и воспитания детей без участия психологов. Необходимость знания педагогом общей психологии: происхождения, функционирования и развития психических процессов, состояний и свойств человека. Значение возрастной психологии для педагогики. Роль дифференциальной психологии, психофизиологии, генетической психологии для обучения и воспитания детей. Психодиагностические проблемы и психологическое консультирование в педагогической практике. Использование данных медицинской психологии, патопсихологии и социальной психологии. Проблема профессиональной психологической подготовленности учителя и воспитателя. Вклад психологии труда, психотерапии и психокоррекции в решение проблем образования.

Определение психологии как науки. Примеры явлений, которые изучает современная психология. Доступность и трудность их научного познания. Изменение и расширение предмета психологии с древнейших времен до наших дней, ее пополнение теориями и методами других наук. Система феноменов, которые изучаются в современной психологии, жизненная роль соответствующих явлений. Деление психических явлений на процессы, свойства и состояния. Поведение и деятельность как предмет психологии. Основные общие и частные (абстрактные и конкретные) понятия, с помощью которых описываются изучаемые в психологии явления.

Основные отрасли психологии. Психология как сложная система развивающихся наук, тесным образом связанных с основными видами человеческой деятельности. Общие и специальные отрасли психологии. Фундаментальные и прикладные области психологии. Общая психология, ее структура. Отраслевые психологические науки. Краткая характеристика различных психологических наук.

Методы исследования в психологии. Проблема метода психологического исследования. Краткие сведения из истории методов исследования в психологии. Наблюдение и самонаблюдение, их познавательная роль. Опрос, эксперимент и психологические тесты. Связь методов психологии с методами других наук. Моделирование в психологии. Достоинства и недостатки каждого метода, оп-

тимальные условия его применения на практике. Значение математики для получения достоверных психологических знаний. Внедрение вычислительной и другой техники в психологический эксперимент.

ЗНАЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ

Приступая к педагогической работе с детьми, прежде всего нужно разобраться в том, что ребенку дано от природы и что приобретается под воздействием среды, что в психологии и поведении человека является врожденным, органически обусловленным и что — приобретенным, социально обусловленным. Такое знание предполагает проведение *психодиагностики*, выполнение психолого-педагогического эксперимента по формированию соответствующих качеств и свойств человека. Если в ходе эксперимента будет доказано, что интересующие исследователя качества в обучении и воспитании сформировать нельзя, а также будет установлено, что они появляются и развиваются по мере биологического созревания организма, то эти качества можно считать биологически обусловленными — задатками.

Развитие человеческих задатков, превращение их в способности — одна из задач обучения и воспитания, решить которую без знания психологии нельзя. В структуру задатков и способностей входят многие процессы, свойства и состояния человека. По мере их развития совершенствуются и сами способности, приобретая нужные качества. Знание психологической структуры развитых способностей, законов их формирования необходимо для правильного выбора методов обучения и воспитания.

Довольно рано, еще в дошкольном возрасте, обнаруживаются существенные индивидуальные различия между детьми. С их учетом должна строиться практика педагогического воздействия. Достоверную информацию об этих различиях позволяет получить *дифференциальная психодиагностика*. И здесь опять требуется участие профессионального психолога.

Обучение и воспитание ценны тогда, когда ведут к повышению уровня психологического развития детей. Надо уметь определять этот уровень и сопоставлять его с некоторой нормой для того, чтобы судить о том, правильно или неправильно идет развитие. Такая научно обоснованная норма устанавливается психологами, они же разрабатывают и проверяют, предлагая школе, методы психологического *тестирования* уровня развития детей. Систематическое применение тестов позволяет су-

дить о том, как развивается ребенок, и своевременно предпринимать необходимые педагогические меры, направленные на исправление имеющихся недостатков.

Одна из частных задач педагогической практики, которая ставится и решается в ходе такой работы, — выявление нормально развивающихся детей (находящихся в пределах возрастной нормы), детей с задержками развития (отстающих) и ускоренно развивающихся (одаренных). Две последние категории детей требуют особого внимания к себе: отстающие — потому, что плохо усваивают школьный материал, а одаренные — по причине неполного использования своих возможностей для развития.

Психолого-педагогическая проблема особой сложности, которая не может быть правильно решена без участия психолога, — это определение причин отставания ребенка от своих сверстников в учебе и развитии. Другая проблема, — пожалуй, не менее важная и не менее ответственная, особенно в наши дни, — создание благоприятных условий для развития одаренных детей. И здесь учителю требуется квалифицированная психологическая помощь.

В педагогике давно и много говорится о необходимости индивидуализации обучения, т.е. построении его с учетом уровня психологического развития, достигнутого ребенком, и его индивидуальных возможностей. Точно определить уровень развития и возможности ребенка без участия психолога также практически невозможно. Только с помощью научно проверенных приемов психодиагностики устанавливается индивидуальность ребенка в тех ее проявлениях, которые скрыты от внешнего наблюдения, от учителей, родителей и самого ребенка. Такие индивидуальные различия могут касаться любых психических процессов, свойств и состояний.

Практика обучения и воспитания чаще всего имеет дело не с отдельными детьми, а с *группами* детей. Между членами таких групп обычно складываются довольно сложные человеческие взаимоотношения, и педагогические воздействия, в конечном счете адресованные отдельным детям, преломляются (опосредствуются) этими отношениями. Следовательно, для того чтобы разумно организовать воспитательный процесс, педагог должен знать, какие взаимоотношения сложились между детьми в группе. Здесь нужны *социально-психологические* теоретические и методические познания.

В настоящее время в нашей стране создана и развивается психологическая служба в системе образования. Работающие в

ней специалисты призваны заниматься этими проблемами профессионально, в тесном сотрудничестве с педагогами. Но для того чтобы такое сотрудничество было продуктивным, сам педагог должен владеть элементарными основами психологических знаний. Их представление и усвоение — задача данного курса.

ПСИХОЛОГИЯ КАК НАУКА

Психология как наука обладает особыми качествами, которые отличают ее от других дисциплин. Как систему проверенных знаний психологию знают немногие, в основном только те, кто ею специально занимается, решая научные и практические задачи. Вместе с тем как система жизненных явлений психология знакома каждому человеку. Она представлена ему в виде собственных ощущений, образов, представлений, явлений памяти, мышления, речи, воли, воображения, интересов, мотивов, потребностей, эмоций, чувств и многого другого. Основные психические явления мы непосредственно можем обнаружить у самих себя и косвенно наблюдать у других людей.

В научном употреблении термин «психология» появился впервые в XVI вв. Первоначально он относился к особой науке, которая занималась изучением так называемых душевных, или психических, явлений, т.е. таких, которые каждый человек легко обнаруживает в собственном *сознании* в результате *самонаблюдения*. Позднее, в XVII—XIX вв., сфера исследований психологов значительно расширилась, включив в себя неосознаваемые психические процессы (бессознательное) и *деятельность* человека[1].

В XX столетии психологические исследования вышли за рамки тех явлений, вокруг которых они на протяжении веков концентрировались. В этой связи название «психология» отчасти утратило свой первоначальный, достаточно узкий смысл, когда оно относилось только к *субъективным*, непосредственно воспринимаемым и переживаемым человеком явлениям *сознания*. Однако до сих пор по сложившейся веками традиции за этой наукой сохраняется ее прежнее название.

[1]В последней, 24-й главе первой книги учебника дается краткий исторический очерк развития психологии, который мы сознательно не представляем в начале курса из-за недостаточности знаний у начинающих изучать психологическую науку.

С XIX в. психология становится самостоятельной и экспериментальной областью научных знаний.

Что же является предметом изучения психологии? Прежде всего *психика* человека и животных, включающая в себя многие субъективные явления. С помощью одних, таких, например, как ощущения и *восприятие, внимание* и память, воображение, мышление и речь, человек познает мир. Поэтому их часто называют познавательными процессами. Другие явления регулируют его *общение* с людьми, непосредственно управляют действиями и *поступками*. Их называют психическими свойствами и состояниями личности, включают в их число потребности, мотивы, цели, интересы, волю, чувства и эмоции, *склонности* и способности, знания и сознание. Кроме того, психология изучает человеческое общение и поведение, их зависимость от психических явлений и, в свою очередь, зависимость формирования и развития психических явлений от них.

Человек не просто проникает в мир с помощью своих познавательных процессов. Он живет и действует в этом мире, творя его для себя с целью удовлетворения своих материальных, духовных и иных потребностей, совершает определенные поступки. Для того чтобы понять и объяснить человеческие поступки, мы обращаемся к такому понятию, как личность.

В свою очередь психические процессы, состояния и свойства человека, особенно в их высших проявлениях, вряд ли могут быть осмыслены до конца, если их не рассматривать в зависимости от условий жизни человека, от того, как организовано его взаимодействие с природой и обществом (деятельность и общение). Общение и деятельность также поэтому составляют предмет современных психологических исследований.

Психические процессы, свойства и состояния человека, его общение и деятельность разделяются и исследуются отдельно, хотя в действительности они тесно связаны друг с другом и составляют единое целое, называемое *жизнедеятельностью* человека.

Изучая психологию и поведение людей, ученые ищут их объяснение, с одной стороны, в биологической природе человека, с другой — в его индивидуальном опыте, с третьей — в законах, на основе которых строится и по которым функционирует общество. В последнем случае исследуется зависимость психики и поведения человека от места, занимаемого им в обществе, от существующей социальной системы, строя, методов обучения и воспитания, конкретных отношений, складывающихся у дан-

ного человека с окружающими людьми, от той *социальной роли*, которую он играет в обществе, от видов деятельности, в которых непосредственно участвует.

Кроме индивидуальной психологии поведения в круг явлений, изучаемых психологией, входят и отношения между людьми в различных человеческих объединениях — *больших и малых группах, коллективах.*

Подводя итог сказанному, представим в виде схемы основные типы явлений,которые изучает современная психология (рис. 1, табл. 1).

На рис. 1 обозначены основные понятия, через которые определяются явления, изучаемые в психологии. С помощью этих понятий формулируются названия двенадцати классов явлений, изучаемых в психологии. Они перечислены в левой части табл. 1. В правой ее части приведены примеры конкретных понятий, характеризующих соответствующие явления[1].

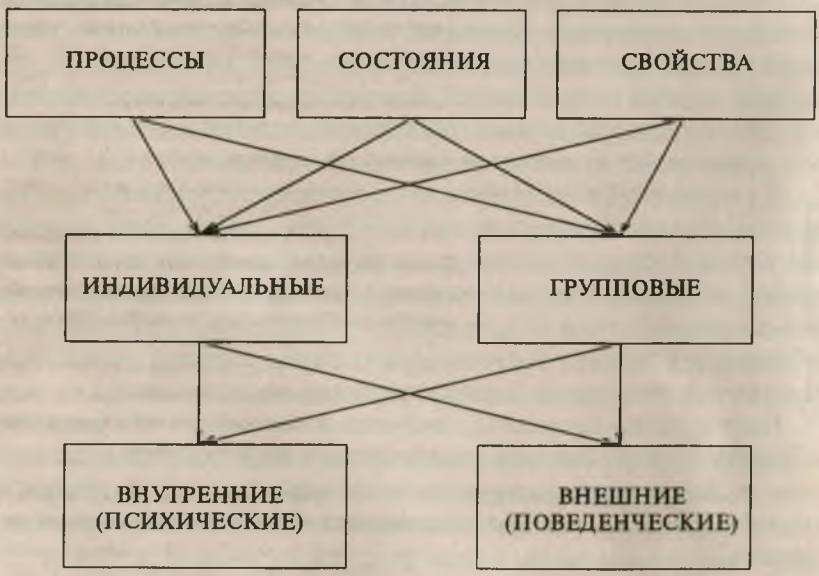


Рис. 1. Общие понятия, с помощью которых описываются явления, изучаемые в психологии

[1]Понятия, приведенные в правой части таблицы, заимствованы из двух психологических словарей, опубликованных за последние годы на русском языке: Психологический словарь / Под ред. В.В.Давыдова и др. — М., 1983; Психологический словарь. 2-е изд., доп. и испр. / Под общ. ред. А.В.Петровского и М.Г.Ярошевского. — М., 1990.

Заметим, что многие из явлений, изучаемых в психологии, нельзя безоговорочно отнести только к одной группе. Они могут быть как индивидуальными, так и групповыми, выступать в виде процессов и состояний. По этой причине в правой части таблицы некоторые из перечисленных феноменов повторяются.

Таблица 1

Примеры общих понятий и частных явлений, изучаемых в современной психологии

№ п/п	Явления, изучаемые психологией	Понятия, характеризующие эти явления
1	Процессы: индивидуальные, внутренние (психические)	Воображение, *воспоминание*, восприятие, *забывание, запоминание, идеомоторика, инсайт*, интроспекция, *мотивация*, мышление, *научение, обобщение*, ощущение, память, *персонализация*, повторение, представление, *привыкание*, принятие решений, *рефлексия*, речь, *самоактуализация*, самовнушение, самонаблюдение, самоконтроль, самоопределение, творчество, *узнавание, умозаключение*, усвоение.
2	Состояния: индивидуальные, внутренние (психические)	*Адаптация, аффект, влечение*, внимание, возбуждение, галлюцинация, *гипноз, деперсонализация, диспозиция*, желание, интерес, *любовь, меланхолия*, мотивация, *намерение, напряженность, настроение*, образ, *отчуждение, переживание, понимание*, потребность, рассеянность, самоактуализация, *самообладание*, склонность, *страсть, стремление, стресс*, стыд, *темперамент, тревожность*, убежденность, *уровень притязаний*, усталость, *установка, утомление, фрустрация*, чувство, *эйфория, эмоция*.
3	Свойства индивидуальные, внутренние (психические)	*Иллюзии, константность*, воля, задатки, *индивидуальность, комплекс неполноценности*, личность, *одаренность, предрассудок*, работоспособность, *решительность, ригидность, совесть*, упрямство, *флегматичность, характер, эгоцентризм*.
4	Процессы: индивидуальные, внешние (поведенческие)	Действие, деятельность, *жест*, игра, *импринтинг, мимика, навык, подражание*, поступок, *реакция*, упражнение.
5	Состояния: индивидуальные, внешние (поведенческие)	Готовность, интерес, установка.

Продолжение

№ п/п	Явления, изучаемые психологией	Понятия, характеризующие эти явления
6	Свойства: индивидуальные, внешние (поведенческие)	*Авторитетность, внушаемость, гениальность,* настойчивость, обучаемость, одаренность, организованность, темперамент, трудолюбие, *фанатизм,* характер, честолюбие, эгоизм.
7	Процессы: групповые, внутренние	*Идентификация, коммуникация, конформность,* общение, межличностное восприятие, межличностные отношения, формирование групповых норм.
8	Состояния: групповые, внутренние	*Конфликт,* сплоченность, групповая поляризация, *психологический климат.*
9	Свойства: групповые, внешние	*Совместимость, стиль лидерства, соперничество, сотрудничество, эффективность деятельности группы.*
10	Процессы: групповые, внешние	Межгрупповые отношения.
11	Состояния: групповые, внешние	*Паника,* открытость группы, закрытость группы.
12	Свойства: групповые, внешние	Организованность.

Большая часть перечисленных в табл. 1 понятий и явлений раскрывается в учебнике. Однако для самого общего предварительного знакомства с ними можно обратиться к имеющемуся в конце книги словарю-указателю психологических терминов.

ОСНОВНЫЕ ОТРАСЛИ ПСИХОЛОГИИ

В настоящее время психология представляет собой весьма разветвленную систему наук. В ней выделяется много отраслей, представляющих собой относительно самостоятельно развивающиеся направления научных исследований. Имея в виду этот факт, а также то обстоятельство, что в настоящее время система психологических наук продолжает активно развиваться (каждые 4—5 лет появляется какое-либо новое направление), правильнее было бы говорить не об одной науке психологии, а о комплексе развивающихся психологических наук.

Их в свою очередь можно разделить на фундаментальные и прикладные, общие и специальные. Фундаментальные, или базовые, отрасли психологических наук имеют общее значение для понимания и объяснения психологии и поведения людей независимо от того, кто они и какой конкретной деятельностью занимаются. Эти области призваны давать знания, одинаково необходимые всем, кого интересуют психология и поведение людей. В силу такой универсальности эти знания иногда объединяют термином «общая психология».

Прикладными называют отрасли науки, достижения которых используются на практике. Общие отрасли ставят и решают проблемы, одинаково важные для развития всех без исключения научных направлений, а специальные — выделяют вопросы, представляющие особый интерес для познания какой-либо одной или нескольких групп явлений.

Рассмотрим некоторые фундаментальные и прикладные, общие и специальные отрасли психологии, связанные с образованием.

Общая психология (рис. 2) исследует *индивида*, выделяя в нем познавательные процессы и личность. Познавательные процессы охватывают ощущения, восприятие, внимание, память, воображение, мышление и речь. С помощью этих процессов человек получает и перерабатывает информацию о мире, они же участвуют в формировании и преобразовании знаний. Личность содержит свойства, которые определяют дела и поступки человека. Это — эмоции, способности, диспозиции, установки, мотивация, темперамент, характер и воля.

Специальные отрасли психологии (рис. 3), тесно связанные с теорией и практикой обучения и воспитания детей, включают генетическую психологию, психофизиологию, дифференциальную психологию, возрастную психологию, социальную психологию, педагогическую психологию, медицинскую психологию, патопсихологию, юридическую психологию, психодиагностику и психотерапию.

Генетическая психология изучает наследственные механизмы психики и поведения, их зависимость от генотипа. *Дифференциальная психология* выявляет и описывает индивидуальные различия людей, их предпосылки и процесс формирования. *В возрастной психологии* эти различия представлены по возрастам. Эта отрасль психологии изучает также изменения, происходящие при переходе из одного возраста в другой. Генетическая, дифференциальная и возрастная психология вместе взятые яв-

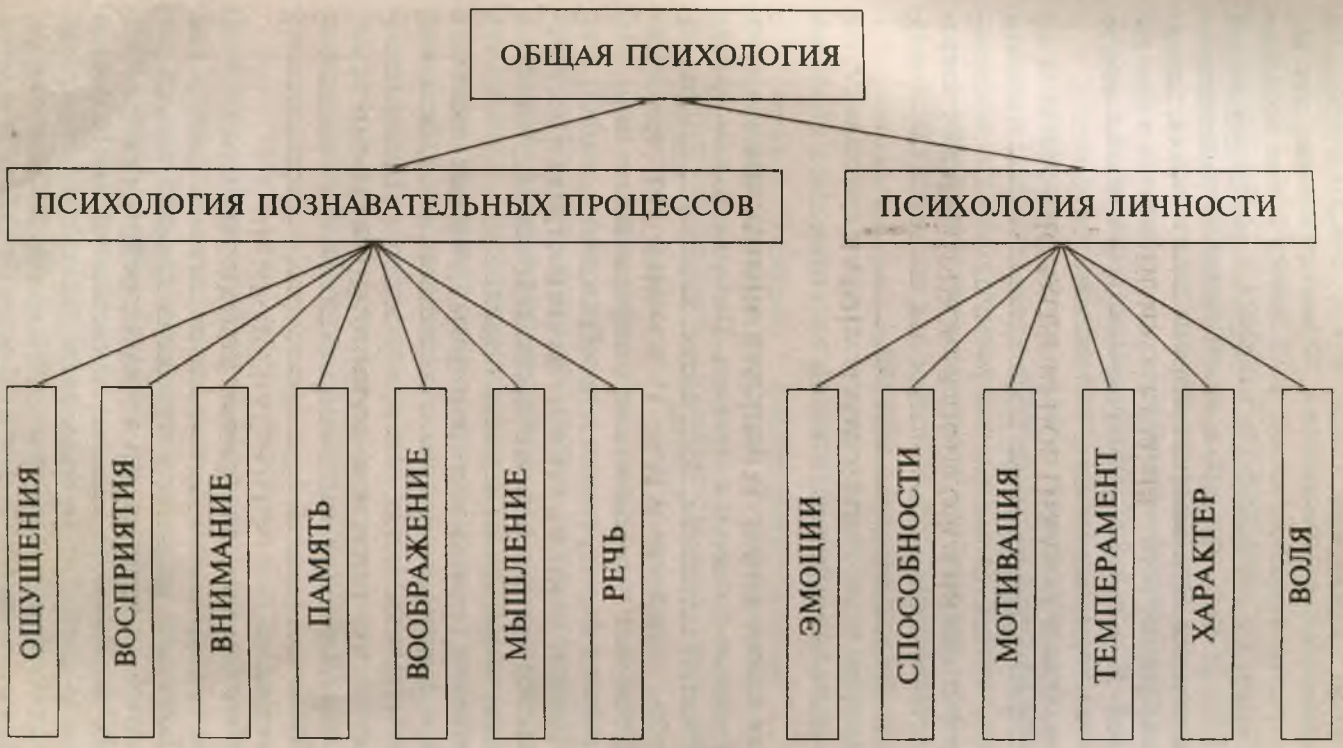


Рис. 2. Структура общей психологии

Рис. 3. Отрасли психологической науки, имеющие отношение к обучению и воспитанию

ляются научной основой для понимания законов психического развития ребенка.

Социальная психология изучает человеческие взаимоотношения, явления, возникающие в процессе общения и взаимодействия людей друг с другом в разного рода группах, в частности в семье, школе, в ученическом и педагогическом коллективах. Такие знания необходимы для психологически правильной организации воспитания.

Педагогическая психология объединяет всю информацию, связанную с обучением и воспитанием. Особое внимание здесь обращается на обоснование и разработку методов обучения и воспитания людей разного возраста.

Три следующие отрасли психологии — *медицинская и патопсихология,* а также *психотерапия* — имеют дело с отклонениями от нормы в психике и поведении человека. Задача этих отраслей психологической науки — объяснить причины возможных психических нарушений и обосновать методы их предупреждения и лечения. Такие знания необходимы там, где педагог имеет дело с так называемыми трудными, в том числе педагогически запущенными, детьми или людьми, нуждающимися в психологической помощи. *Юридическая психология* рассматривает усвоение человеком правовых норм и правил поведения и также нужна для воспитания. *Психодиагностика* ставит и решает проблемы психологической оценки уровня развития детей и их дифференциации.

Изучение психологических наук начинается с общей психологии, так как без достаточно глубокого знания основных понятий, вводимых в курсе общей психологии, невозможно будет разобраться в том материале, который содержится в специальных разделах курса. Однако то, что предлагается в первой книге учебника, не есть общая психология в чистом виде. Это, скорее, тематическая подборка материалов из различных областей психологической науки, имеющих значение для обучения и воспитания детей, хотя основу их, конечно, составляют общепсихологические знания.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ В ПСИХОЛОГИИ

Методы научных исследований — это те приемы и средства, с помощью которых ученые получают достоверные сведения, используемые далее для построения научных теорий и выра-

ботки практических рекомендаций. Сила науки во многом зависит от совершенства методов исследования, от того, насколько они *валидны* и *надежны*, как быстро и эффективно данная отрасль знаний способна воспринять и использовать у себя все самое новое, передовое, что появляется в методах других наук. Там, где это удается сделать, обычно наблюдается заметный прорыв вперед в познании мира.

Все сказанное относится и к психологии. Ее явления настолько сложны и своеобразны, настолько труднодоступны для изучения, что на протяжении всей истории этой науки ее успехи непосредственно зависели от совершенства применяемых методов исследования. Со временем в ней оказались интегрированными методы самых разных наук. Это — методы философии и социологии, математики и физики, информатики и кибернетики, физиологии и медицины, биологии и истории, ряда других наук.

Благодаря применению методов естественных и точных наук, психология начиная со второй половины прошлого века выделилась в самостоятельную науку и стала активно развиваться. До этого момента психологические знания получали в основном путем самонаблюдения (интроспекции), умозрительных рассуждений, наблюдения за поведением других людей. Анализ и разумное обобщение подобного рода жизненных фактов сыграли свою положительную роль в истории психологии. Они послужили основой для построения первых научных теорий, объясняющих сущность психологических феноменов и человеческого поведения. Однако субъективизм этих методов, их недостаточная надежность и сложность явились причиной того, что психология долгое время оставалась философствующей, неэкспериментальной наукой, способной предполагать, но не доказывать причинно-следственные связи, существующие между психическими и другими явлениями. Вместе с тем из-за чрезмерно выраженного теоретизирования она была фактически оторвана от практики.

Намерение сделать ее настоящей, более или менее точной, практически полезной наукой, не только описывающей, но и объясняющей явления было связано с внедрением в нее лабораторного эксперимента и измерения. Попытки количественной оценки психологических явлений предпринимаются начиная со второй половины XIX в. Одной из первых таких попыток было открытие и формулировка серии законов, связывающих силу ощущений человека с выраженными в физических

РИПК УРХТВ
379.373

величинах стимулами, воздействующими на организм. К ним относятся законы *Бугера—Вебера, Вебера—Фехнера, Стивенса,* представляющие собой математические формулы, при помощи которых определяется связь между физическими стимулами и ощущениями человека, а также *абсолютный и относительный пороги ощущений.*

Сюда же следует отнести и начальный этап развития дифференциально-психологических исследований (конец XIX в.), когда для выявления общих психологических свойств и способностей, отличающих людей друг от друга, стали использовать методы *математической статистики.*

Впоследствии, уже в XX в., тенденция использования математических моделей и расчетов получила широкое распространение в самых разных отраслях психологии. Без них сейчас не обходится ни одно серьезное научное психологическое исследование.

С конца 80-х годов XIX в. в психологии стали создаваться и применяться специальные технические приборы и устройства для проведения лабораторных экспериментальных научных исследований. Пионером в этом отношении явился немецкий ученый В.Вундт, который в Лейпциге организовал работу первой психологической лаборатории. Технические приборы и устройства позволяли исследователю ставить и проводить контролируемый и управляемый научный эксперимент, дозировать воздействия физических стимулов, на которые должен реагировать человек, измерять его реакции. Сначала это были довольно простые технические устройства, в основном механические. В начале XX в. к ним присоединились электрические приборы, а в наше время в психологических лабораторных исследованиях используются многие виды современной аппаратуры, в том числе радио-, видео- и электронной, включая ЭВМ.

Наряду с математизацией и технизацией исследований в психологии до сих пор не утратили своего значения традиционные методы сбора научной информации, в том числе такие, как *наблюдение, самонаблюдение* и *опрос.* Причин сохранения их значения несколько. Первая состоит в том, что явления, изучаемые в психологии, сложны и уникальны, их не всегда можно изучить с помощью методов, заимствованных из других наук. Для исследования таких тонких явлений, которыми занимается психология, методы естественных и точных наук во многих случаях не годятся. Наблюдение и самонаблюдение позволяют уловить многое из того, что практически недоступно приборам, неопи-

суемо с помощью точных математических формул. Самонаблюдение нередко применяется в тех случаях, когда исследователь хочет непосредственно сам, а не со слов других лиц или по показаниям бездушных приборов получить сведения об ощущениях, эмоциональных переживаниях, образах, представлениях, мыслях, сопровождающих тот или иной поведенческий акт.

Однако данные наблюдения, и особенно самонаблюдения, почти всегда требуют проверки на достоверность и надежность. Там, где это возможно, эти данные необходимо контролировать при помощи иных, более объективных методов, в частности математических расчетов.

В табл. 2 представлены методы, которые используются в современной психологии для сбора так называемых *первичных данных,* т.е. информации, подлежащей дальнейшему уточнению и обработке.

Таблица 2

Основные методы психологических исследований и их варианты, применяемые для сбора первичных данных

Основной метод	Вариант основного метода
Наблюдение	Внешнее (наблюдение со стороны)
	Внутреннее (самонаблюдение)
	Свободное
	Стандартизированное
	Включенное
	Стороннее
Опрос	Устный
	Письменный
	Свободный
	Стандартизированный
Тесты	Тест-опросник
	Тест-задание
	Проективный тест
Эксперимент	Естественный
	Лабораторный
Моделирование	Математическое
	Логическое
	Техническое
	Кибернетическое

Наблюдение имеет несколько вариантов. Внешнее наблюдение — это способ сбора данных о психологии и поведении человека путем прямого наблюдения за ним со стороны. Внутреннее наблюдение, или самонаблюдение, применяется тогда,

когда психолог-исследователь ставит перед собой задачу изучить интересующее его явление в том виде, в каком оно непосредственно представлено в его сознании. Внутренне воспринимая соответствующее явление, психолог как бы наблюдает за ним (например, за своими образами, чувствами, мыслями, переживаниями) или пользуется аналогичными данными, сообщаемыми ему другими людьми, которые сами ведут интроспектирование по его заданию.

Свободное наблюдение не имеет заранее установленных рамок, программы, процедуры его проведения. Оно может менять предмет или объект наблюдения, его характер в ходе самого наблюдения в зависимости от пожелания наблюдателя. Стандартизированное наблюдение, напротив, заранее определено и четко ограничено в плане того, что наблюдается. Оно ведется по определенной, предварительно продуманной программе и строго следует ей, независимо от того, что происходит в процессе наблюдения с объектом или самим наблюдателем.

При включенном наблюдении (оно чаще всего используется в общей, возрастной, педагогической и социальной психологии) исследователь выступает в качестве непосредственного участника того процесса, за ходом которого он ведет наблюдение. Например, психолог может решать в уме какую-либо задачу, одновременно наблюдая за собой. Другой вариант включенного наблюдения: исследуя взаимоотношения людей, экспериментатор может включиться сам в общение с наблюдаемыми людьми, не прекращая в то же время наблюдать за складывающимися между ними и этими людьми взаимоотношениями. Стороннее наблюдение в отличие от включенного не предполагает личного участия наблюдателя в том процессе, который он изучает.

Каждый из названных видов наблюдения имеет свои особенности и применяется там, где он может дать наиболее достоверные результаты. Внешнее наблюдение, например, менее субъективно, чем самонаблюдение, и обычно применяется там, где признаки, за которыми необходимо наблюдать, легко могут быть выделены и оценены извне. Внутреннее наблюдение незаменимо и часто выступает как единственно доступный метод сбора психологических данных в тех случаях, когда отсутствуют надежные внешние признаки интересующего исследователя явления. Свободное наблюдение целесообразно проводить в тех случаях, когда невозможно точно определить, что следует наблюдать, когда признаки изучаемого явления и его вероятный ход заранее не известны исследователю. Стандартизированное

наблюдение, напротив, лучше использовать тогда, когда у исследователя имеется точный и достаточно полный перечень признаков, относимых к изучаемому феномену.

Включенное наблюдение полезно в том случае, когда психолог может дать правильную оценку явлению, лишь прочувствовав его на самом себе. Однако если под влиянием личного участия исследователя его восприятие и понимание события может быть искажено, то лучше обращаться к стороннему наблюдению, применение которого позволяет более объективно судить о наблюдаемом.

Опрос представляет собой метод, при использовании которого человек отвечает на ряд задаваемых ему вопросов. Есть несколько вариантов опроса, и каждый из них имеет свои достоинства и недостатки. Рассмотрим их.

Устный опрос применяется в тех случаях, когда желательно вести наблюдение за поведением и реакциями человека, отвечающего на вопросы. Этот вид опроса позволяет глубже, чем письменный, проникнуть в психологию человека, однако требует специальной подготовки, обучения и, как правило, больших затрат времени на проведение исследования. Ответы испытуемых, получаемые при устном опросе, существенно зависят и от личности того человека, который ведет опрос, и от индивидуальных особенностей того, кто отвечает на вопросы, и от поведения обоих лиц в ситуации опроса.

Письменный опрос позволяет охватить большее количество людей. Наиболее распространенная его форма — анкета. Но ее недостатком является то, что, применяя анкету, нельзя заранее учесть реакции отвечающего на содержание ее вопросов и, исходя из этого, изменить их.

Свободный опрос — разновидность устного или письменного опроса, при которой перечень задаваемых вопросов и возможных ответов на них заранее не ограничен определенными рамками. Опрос данного типа позволяет достаточно гибко менять тактику исследования, содержание задаваемых вопросов, получать на них нестандартные ответы. В свою очередь стандартизированный опрос, при котором вопросы и характер возможных ответов на них определены заранее и обычно ограничены достаточно узкими рамками, более экономичен во времени и в материальных затратах, чем свободный опрос.

Тесты являются специализированными методами психодиагностического обследования, применяя которые можно получить точную количественную или качественную характеристи-

ку изучаемого явления. От других методов исследования тесты отличаются тем, что предполагают четкую процедуру сбора и обработки первичных данных, а также своеобразие их последующей интерпретации. С помощью тестов можно изучать и сравнивать между собой психологию разных людей, давать дифференцированные и сопоставимые оценки.

Варианты теста: тест-опросник и тест-задание. Тест-опросник основан на системе заранее продуманных, тщательно отобранных и проверенных с точки зрения их валидности и надежности вопросов, по ответам на которые можно судить о психологических качествах испытуемых.

Тест-задание предполагает оценку психологии и поведения человека на базе того, что он делает. В тестах этого типа испытуемому предлагается серия специальных заданий, по итогам выполнения которых судят о наличии или отсутствии и степени развития у него изучаемого качества.

Тест-опросник и тест-задание применимы к людям разного возраста, принадлежащим к различным культурам, имеющим разный уровень образования, разные профессии и неодинаковый жизненный опыт. Это — их положительная сторона. А недостаток состоит в том, что при использовании тестов испытуемый по желанию может сознательно повлиять на получаемые результаты, особенно если он заранее знает, как устроен тест и каким образом по его результатам будут оценивать его психологию и поведение[1]. Кроме того, тест-опросник и тест-задание неприменимы в тех случаях, когда изучению подлежат психологические свойства и характеристики, в существовании которых испытуемый не может быть полностью уверен, не осознает или сознательно не хочет признавать их наличие у себя. Такими характеристиками являются, например, многие отрицательные личностные качества и мотивы поведения.

В этих случаях обычно применяется третий тип тестов — проективные. В основе таких тестов лежит механизм проекции, согласно которому неосознаваемые собственные качества, особенно недостатки, человек склонен приписывать другим людям. Проективные тесты предназначены для изучения психологических и поведенческих особенностей людей, вызывающих негативное отношение. Применяя тесты подобного рода, о психологии испытуемого судят на основании того, как он воспри-

[1]Этот недостаток относится ко всем методам исследования, основанным на самоконтроле, т.е. связанным с использованием речевых и поведенческих сознательно контролируемых реакций.

нимает и оценивает ситуации, психологию и поведение людей, какие личностные свойства, мотивы положительного или отрицательного характера он им приписывает.

Пользуясь проективным тестом, психолог с его помощью вводит испытуемого в воображаемую, сюжетно неопределенную ситуацию, подлежащую произвольной интерпретации. Такой ситуацией может стать, например, поиск определенного смысла в картинке, где изображены неизвестно какие люди, непонятно чем занятые. Нужно ответить на вопросы, кто эти люди, чем они озабочены, а чем думают и что произойдет дальше. На основании содержательной интерпретации ответов судят о собственной психологии отвечающих.

Тесты проективного типа предъявляют повышенные требования к уровню образованности и интеллектуальной зрелости испытуемых, и в этом состоит основное практическое ограничение их применимости. Кроме того, такие тесты требуют большой специальной подготовки и высокой профессиональной квалификации со стороны самого психолога.

Специфика *эксперимента* как метода психологического исследования заключается в том, что в нем целенаправленно и продуманно создается искусственная ситуация, в которой изучаемое свойство выделяется, проявляется и оценивается лучше всего. Основное достоинство эксперимента состоит в том, что он позволяет надежнее, чем все остальные методы, делать выводы о причинно-следственных связях исследуемого явления с другими феноменами, научно объяснять происхождение явления и развитие. Однако организовать и провести настоящий, отвечающий всем требованиям психологический эксперимент на практике бывает нелегко, поэтому в научных исследованиях он встречается реже, чем другие методы.

Имеются две основные разновидности эксперимента: естественный и лабораторный. Друг от друга они отличаются тем, что позволяют изучать психологию и поведение людей в условиях, отдаленных или приближенных к действительности. Естественный эксперимент организуется и проводится в обычных жизненных условиях, где экспериментатор практически не вмешивается в ход происходящих событий, фиксируя их в том виде, как они разворачиваются сами по себе. Лабораторный эксперимент предполагает создание некоторой искусственной ситуации, в которой изучаемое свойство можно лучше всего изучить.

Данные, получаемые в естественном эксперименте, лучше всего соответствуют типичному жизненному поведению инди-

вида, реальной психологии людей, но не всегда точны из-за отсутствия у экспериментатора возможности строго контролировать влияние всевозможных факторов на изучаемое свойство. Результаты лабораторного эксперимента, напротив, выигрывают в точности, но зато уступают в степени естественности — соответствия жизни.

Моделирование как метод применяется в том случае, когда исследование интересующего ученого явления путем простого наблюдения, опроса, теста или эксперимента затруднено или невозможно в силу сложности или труднодоступности. Тогда прибегают к созданию искусственной модели изучаемого феномена, повторяющей его основные параметры и предполагаемые свойства. На этой модели детально исследуют данное явление и делают выводы о его природе.

Модели могут быть техническими, логическими, математическими, кибернетическими. Математическая модель представляет собой выражение или формулу, включающую переменные и отношения между ними, воспроизводящие элементы и отношения в изучаемом явлении. Техническое моделирование предполагает создание прибора или устройства, по своему действию напоминающего то, что подлежит изучению. Кибернетическое моделирование основано на использовании в качестве элементов модели понятий из области информатики и кибернетики. Логическое моделирование основано на идеях и символике, применяемой в математической логике.

Наиболее известными примерами математического моделирования в психологии являются формулы, выражающие собой законы Бугера—Вебера, Вебера—Фехнера и Стивенса. Логическое моделирование широко используется при изучении мышления человека и его сравнении с решением задач вычислительной машиной. С множеством разнообразных примеров технического моделирования мы встречаемся в научных исследованиях, посвященных изучению восприятия и памяти человека. Это — попытки построения перцептронов — машин, способных наподобие человека воспринимать и перерабатывать сенсорную информацию, запоминать и воспроизводить ее.

Иллюстрацией кибернетического моделирования является использование в психологии идей математического программирования на ЭВМ. Развитие программного обеспечения работы ЭВМ за последние несколько десятков лет открыло для психологии новые перспективы изучения интересующих ее процессов и человеческого поведения, так как оказалось, что мыслительные

операции, используемые людьми, логика их рассуждений при решении задач весьма близки к операциям и логике, на основе которых разрабатываются программы для ЭВМ. Это привело к попыткам представления и описания поведения человека, его психологии по аналогии с действием электронно-вычислительных устройств. Пионерами в этом отношении в психологии выступили известные американские ученые Д.Миллер, Ю.Галантер, К.Прибрам[1]. Отметив наличие в организме такой же сложной, иерархически построенной системы регуляции поведения, какая характеризует структуру и функционирование программ для ЭВМ, они сделали вывод о том, что подобным же образом может быть описано и поведение человека.

Кроме перечисленных методов, предназначенных для сбора первичной информации, в психологии широко применяются различные способы и приемы обработки этих данных, их логического и математического анализа для получения вторичных результатов, т.е. фактов и выводов, вытекающих из интерпретации переработанной первичной информации. Для этой цели применяются, в частности, разнообразные методы *математической статистики,* без которых зачастую невозможно получить достоверную информацию об изучаемых явлениях, а также методы *качественного анализа.*

Темы и вопросы для обсуждения на семинарах

Т е м а 1. Значение психологических знаний для обучения и воспитания детей.

1. Психологические проблемы обучения и воспитания.
2. Значение различных психологических знаний для педагогической практики.

Т е м а 2. Определение психологии как науки.

1. Примеры явлений, которые изучает психология, их отличие от явлений, исследуемых другими науками.
2. Историческое преобразование определений предмета психологии.
3. Основные понятия, с помощью которых описываются психологические явления, их классификация.
4. Психология как система развивающихся наук. Основные отрасли психологии, знание которых необходимо для обучения и воспитания детей.

---

[1] *Миллер Д., Галантер Ю., Прибрам К.* Планы и структура поведения // История зарубежной психологии: 30—60-е годы XX века. Тексты. — М., 1986.

Т е м а 3. Основные отрасли психологии.

1. Фундаментальные и прикладные отрасли психологической науки.
2. Общие и специальные отрасли психологии.
3. Состав и основные проблемы общей психологии.
4. Краткая характеристика различных отраслей психологической науки.

Т е м а 4. Методы исследования в психологии.

1. Проблема метода исследования в психологии.
2. Наблюдение и его разновидности.
3. Типы и виды опроса.
4. Экспериментальный метод в психологии.
5. Психологические тесты.
6. Моделирование в психологии.

Темы для рефератов

1. Система явлений, изучаемых в современной психологии.
2. Значение психологических знаний для педагогической теории и практики.
3. Методы психологических исследований.

Темы для самостоятельной исследовательской работы

1. Научное и житейское понимание психологических явлений.
2. Связь современной педагогической практики с проблемами и вопросами, разрабатываемыми в различных отраслях психологии.
3. Моделирование как метод психологического исследования.

ЛИТЕРАТУРА

I

Асеев В.Г. Возрастная психология. Учебное пособие. — Иркутск, 1989. *(Методы психологии: 9—31.)*

Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию: Курс лекций. — М., 1988. *(Общее представление о психологии как науке: 7—19, 48—63. Метод интроспекции и проблема самонаблюдения: 34—47.)*

Естественнонаучные основы психологии. — М., 1978. *(Место психологии в системе наук: 7—11.)*

Лурия А.Р. Эволюционное введение в психологию. — М., 1975. *(Психология как наука, ее предмет и практическое значение: 3—32.)*

Общая психология. — М., 1986. *(Предмет психологии: 5—29. Состояние, структура и методы современной психологии: 30—62.)*

Петровский А.В. История советской психологии. Формирование основ психологической науки. — М., 1967. *(Проблема методов психологии: 144—164.)*

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. — Т. I. — М., 1989. *(Предмет и методы психологии: 12—62.)*

Теплов Б.М. Избранные труды: В 2 т. — Т. II. — М., 1985. *(О методах психологического исследования: 280—309.)*

Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. — Вып. I, II. — М., 1966. *(Экспериментальный метод в психологии: 99—155.)*

II

Вейн А.М., Каменецкая Б.И. Память человека. — М., 1973. *(Методы изучения памяти: 73—98.)*

Голубева Э. А. Индивидуальные особенности памяти человека. Психофизиологическое исследование. — М., 1980. *(О предмете и методе психофизиологии: 5—11.)*

Гримак Л.П. Резервы человеческой психики. Введение в психологию активности. — Изд. 2-е, дополненное. — М., 1989. *(Активность психики человека: 23—78. Состояния человека (бодрствование, сон, гипноз): 111—158.)*

Психология индивидуальных различий. Тексты. — М., 1982. *(Дифференциальная психология: 8—14.)*

Робер М.-А., Тильман Ф. Психология индивида и группы. — М., 1988. *(Социальная психология, ее становление и предмет: 32—41. Методы психологии: 49—56.)*

Смирнов А. А. Избранные психологические труды: В 2 т. — Т. I. — М., 1987. *(Психология, педагогика, школа: 217—228.)*

Хессет Дж. Введение в психофизиологию. — М., 1981. *(Что такое психофизиология: 13—18.)*

III

Анастази А. Психологическое тестирование. — Кн. 1, 2. — М., 1982. *(Тесты: Кн. 1: 31—37. Кн. 2: 123—308.)*

Аткинсон Р., Бауэр Г., Кротерс Э. Введение в математическую теорию обучения. — М., 1969. *(Психология и математика: 28—40.)*

Блейхер В.М., Бурлачук Л.Ф. Психологическая диагностика интеллекта и личности. — Киев, 1978. *(Методы исследования интеллекта. Тесты Векслера, Амтхауэра, Равена: 46—79.)*

Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование (логико-психологический анализ). — М., 1979. *(Психическое как процесс.)*

Веккер Л.М. Психические процессы: В 3 т. — Т. I. — Л., 1974. *(Основные характеристики психических процессов: 9—17.)*

Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. — Т. I. — М., 1982. *(Методика рефлексологического и психологического исследования: 43—46. Инструментальный метод в психологии: 103—108.)*

Дубинин Н.П., Карпец И.И., Кудрявцев В.Н. Генетика, поведение, ответственность. О природе антиобщественных поступков и путях их преодоления. — М., 1989. *(Методы психогенетических исследований. Исследование близнецов: 104—107, 152—168.)*

Изард К.Е. Эмоции человека. — М., 1980. *(Методы изучения эмоций: 92—116.)*

Миллер Д., Галантер Ю., Прибрам К. Планы и структура поведения. — М., 1986. *(Моделирование психических процессов: 55—74.)*

Нейрофизиологические механизмы внимания. — М., 1979. *(Нейропсихология внимания: 118—128.)*

Немчин Т.А. Состояния нервно-психического напряжения. — Л., 1983. *(Развитие учения о психических состояниях: 7—12.)*

Пономарев Я.А. Психология творчества. — М., 1976. *(Место психологии в системе комплексного исследования творчества: 133—144. Психологический механизм творчества: 145—207.)*

Соколова Е.Т. Проективные методы исследования личности. — М., 1980. *(Общая характеристика и классификация проективных методик: 10—18.)*

Глава 2.
ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИИ

Краткое содержание

Строение, функционирование и свойства центральной нервной системы человека. Общее строение нервной системы человека, ее центральная и периферическая части. Устройство головного мозга. Строение отдельного нейрона и принципы его работы. Понятие и виды рецепторов. Понятие анализатора. Структура и основные поля коры головного мозга. Представительство основных психических процессов и состояний человека в коре головного мозга. Положение в центральной нервной системе, роль и функции ретикулярной формации.

Психика и мозг человека: принципы и общие механизмы связи. Соотношение психических явлений с работой мозга. Модель концептуальной рефлекторной дуги по Е.Н.Соколову. Эволюция условнорефлекторного понимания психики с начала XX века до нашего времени. Учение Н.А.Бернштейна об участии психики в регуляции движений. Психофизиологическая поведенческая теория К.Халла. Функциональная система по П.К.Анохину как модель взаимодействия психи-

ческих и физиологических процессов и явлений в их совместном управлении поведением. Основные функциональные блоки мозга, их связь с психическими процессами и роль в управлении поведением. Проблема взаимно однозначной зависимости (локализации) психических явлений и определенных структур мозга: аргументы за и против локализационизма. Два пути проведения сенсорной информации: специфический и неспецифический.

Анатомо-физиологическое представительство в мозге психических процессов и состояний человека. Физиологические механизмы, структуры мозга и телесные органы, принимающие участие в формировании ощущений. Корковые зоны основных анализаторов: зрения, слуха, осязания, обоняния, вкуса, равновесия. Зрение как ведущий орган чувств у человека. Физиологическая основа восприятия. Элементы анатомо-физиологического строения органа зрения. Роль функциональной асимметрии мозга в восприятии. Физиологические механизмы внимания, роль в их работе различных отделов ретикулярной формации. Теория Т.Рибо о физиологическом механизме произвольного внимания. Доминанта и ориентировочный рефлекс. Биологические основы памяти. Память как всеобщее свойство органической материи сохранять следы прежних воздействий и прошлых событий. Роль коры головного мозга в управлении памятью. Нейронный механизм фиксации следов. Морфофизиологические изменения в клетках головного мозга под влиянием опыта. Связь лобных и височных долей мозга с памятью. Роль подкорковых структур в управлении памятью. Гипотеза Д.О.Хебба о физиологических механизмах кратковременной и долговременной памяти (реверберация электрической активности по замкнутым нейронным цепям и изменению синаптической проводимости). Глиальная гипотеза о механизме долговременной памяти. Роль рибонуклеиновой кислоты (РНК) в процессах памяти. Структуры головного мозга, предположительно связанные с памятью. Органические основы мотивации и эмоций. Эволюционная концепция эмоций Ч.Дарвина. Соотношение органических и эмоциональных процессов и явлений в теориях Джемса—Ланге, Кеннона—Барда. Биологические структуры, ответственные за эмоции.

Генетические корни психологии и поведения. Проблемы генотипического и средового, биологического и социального в детерминации психического и поведенческого развития человека. Первые попытки ее решения на основе представления о механизмах наследственности. Социобиология и этология человека: за и против этой науки. Исследование генотипических влияний на психику и поведение человека методом близнецов. Монозиготные (МЗ) и дизиготные (ДЗ) близнецы. Основные психологические свойства, передаваемые человеку генетическим путем. Влияние генотипа на темперамент, эмоциональность, речь и интеллект человека. Взаимодействие генотипа и среды в развитии организма, формировании психики и поведения. Зависимость генотипических и средовых влияний от возраста ребенка. Наследственные варианты электроэнцефалограммы (ЭЭГ), их генетическая основа и связь с психикой и поведением.

СТРОЕНИЕ, ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ И СВОЙСТВА ЦЕНТРАЛЬНОЙ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ ЧЕЛОВЕКА

Для того чтобы поведение человека было успешным, необходимо, чтобы его внутренние состояния, внешние условия, в которых человек находится, и предпринимаемые им практиче-

ские действия соответствовали друг другу. На физиологическом уровне функцию объединения (интеграции) всего этого обеспечивает *нервная система*. Она и анатомически расположена, устроена так, чтобы иметь прямой доступ и выход на внутренние органы, на внешнюю среду, соединять их, управлять органами движения. Нервная система человека состоит из двух разделов: центрального и периферического. *Центральный* включает головной мозг, промежуточный и спинной мозг (рис. 4). Вся остальная часть нервной системы относится к *периферической*.

Центральная нервная система (ц.н.с.), если ее рассматривать более детально, состоит из переднего мозга, среднего мозга, заднего мозга и спинного мозга. В этих основных отделах центральной нервной системы в свою очередь выделяются важнейшие структуры, имеющие прямое отношение к психическим

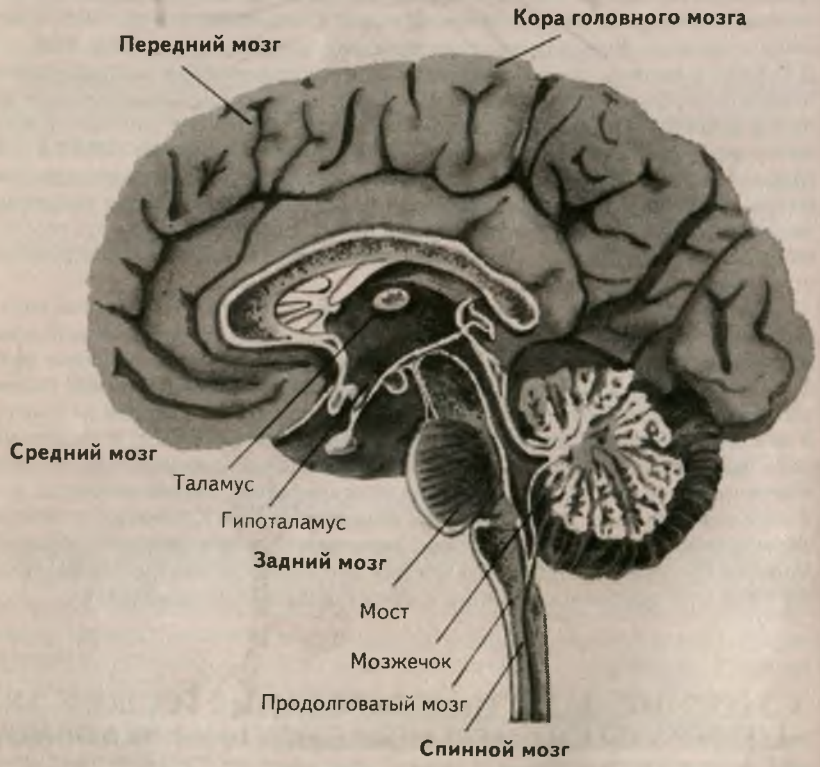


Рис. 4. Общее строение центральной нервной системы человека. Вид в разрезе по продольной щели между двумя полушариями. Спинной мозг показан не полностью

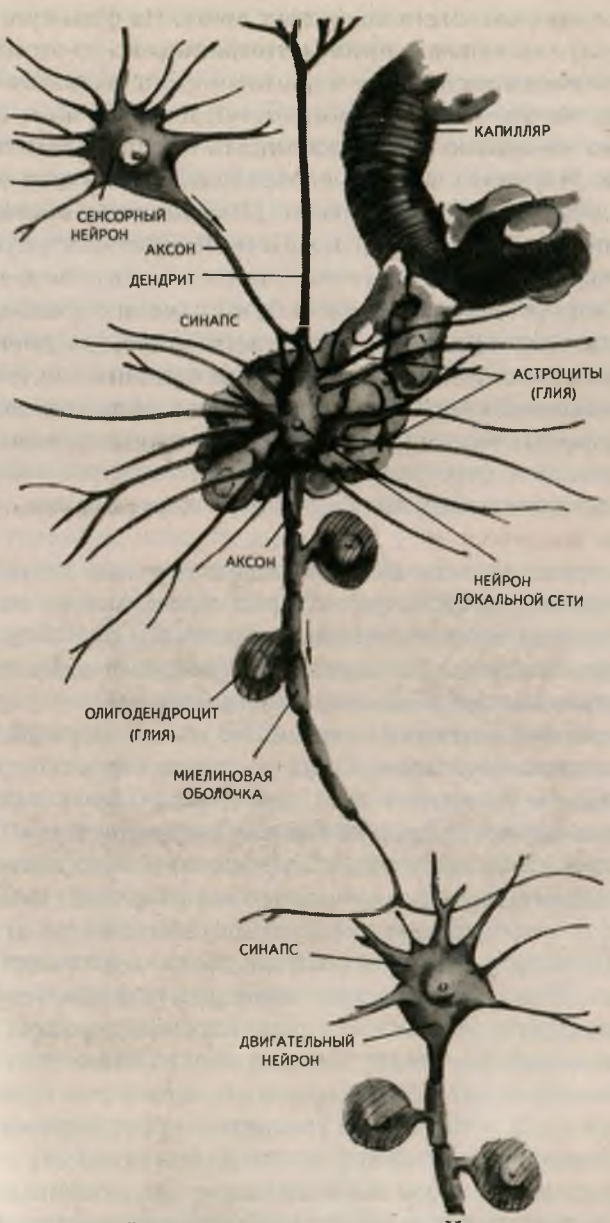


Рис. 5. Участок нервной структуры головного мозга. На рисунке показан крупный нейрон с множеством дендритов. Он получает информацию через синаптический контакт с другим нейроном (в левом верхнем углу). С помощью другого, миелинизированного аксона образуется синаптический контакт с третьим нейроном (внизу). Поверхности нейронов изображены без клеток глии, которые окружают отросток, направленный к капилляру (справа вверху)

процессам, состояниям и свойствам человека: таламус, гипоталамус, мост, мозжечок и продолговатый мозг.

Практически все отделы центральной и периферической нервной системы участвуют в переработке информации, поступающей через внешние и внутренние, расположенные на периферии тела и в самих органах рецепторы. С высшими психическими функциями, с мышлением и сознанием человека связана работа *коры головного мозга* (к.г.м.) и подкорковых структур, входящих в передний мозг.

Со всеми органами и тканями организма центральная нервная система связана через *нервы*, выходящие из головного и спинного мозга. Они несут в себе информацию, поступающую в мозг из внешней среды, и проводят ее в обратном направлении к отдельным частям и органам тела. Нервные волокна, поступающие в мозг с периферии, называются *афферентными*, а те, которые проводят импульсы от центра к периферии, — *эфферентными*.

Ц.н.с. представляет собой скопления нервных клеток — *нейронов,* типичное устройство которых представлено на рис. 5. Нервная клетка состоит из тела нейрона (на рис. 5 тела нервных клеток отмечены названиями «сенсорный нейрон», «нейрон локальной сети» и «двигательный нейрон»).

Древовидные отростки, отходящие от тел нервных клеток, носят название *дендритов*. Один из таких отростков является удлиненным и соединяет тела одних нейронов с телами или дендритами других нейронов. Он называется *аксоном*. На рис. 5 показано несколько аксонов, отходящих от разных клеток. Часть аксонов покрыта специальной *миелиновой оболочкой,* которая способствует более быстрому проведению импульса по нерву.

Места контактов нервных клеток друг с другом называются *синапсами*. Через них нервные импульсы передаются с одной клетки на другую. Механизм синаптической передачи импульса, работающий на основе биохимических обменных процессов, может облегчать или затруднять прохождение нервных импульсов по ц.н.с. и тем самым участвовать в регулировании многих психических процессов и состояний организма.

В большинстве своем нейроны являются специализированными, т.е. выполняют в работе ц.н.с. специфические функции. Три типа нейронов, для примера представленные на рис. 5, решают следующие задачи: проведение нервных импульсов от рецепторов к ц.н.с. («сенсорный нейрон»), проведение нервных импульсов от ц.н.с. к органам движения («двигательный ней-

рон») и проведение нервных импульсов от одного участка ц.н.с. к другому («нейрон локальной сети»).

На этом же рисунке вместе с нейронами показаны другие элементы структуры мозга, которые обычно находятся рядом с нейронами и принимают участие в работе ц.н.с.: клетки глии, служащие обмену веществ в ц.н.с., и выполняющие специальные обменные функции капилляры кровеносной системы.

На периферии тела человека, во внутренних органах и тканях клетки своими аксонами подходят к *рецепторам* — миниатюрным органическим устройствам, предназначенным для восприятия различных видов энергии — механической, электромагнитной, химической и других — и преобразования ее в энергию нервных импульсов. Все структуры организма, внешние и внутренние, пронизаны массой разнообразных рецепторов. Особенно много специализированных рецепторов в органах чувств: глаз, ухо, поверхность кожи в наиболее чувствительных местах, язык, внутренние полости носа.

Тело животного и человека состоит из относительно автономных частей — *сегментов:* головы, туловища, конечностей, их составляющих. Некоторые сегменты тела в процессе передвижения и ориентировки в окружающем мире выступают как ведущие, причем их рецепторы являются, как правило, специализированными, т.е. способны воспринять воздействия источников энергии, находящихся на некотором расстоянии от тела (дистантные рецепторы). Такие части тела в ходе эволюции приобретают господствующее положение и развиваются больше других. У человека и большинства животных голова выступает в качестве ведущей части тела, наиболее сложной и более всего насыщенной разнообразными рецепторами.

Следующие за ведущими сегменты тела образуют систему двигательной активности, служат перемещениям тела в пространстве, его ориентации на биологически значимые воздействия среды. Головной мозг представляет собой часть нервной системы, которая эволюционно возникла на основе развития дистантных рецепторных органов.

Особую роль в головном мозге играют *правое* и *левое большие полушария,* а также их основные *доли:* лобная, теменная, затылочная и височная (рис. 6, 7).

Характеризуя комплекс мозговых и других органических структур, участвующих в восприятии, переработке и хранении специфической информации, связанной с деятельностью отдельных органов чувств, И.П.Павлов ввел понятие *анализатора.* Этим

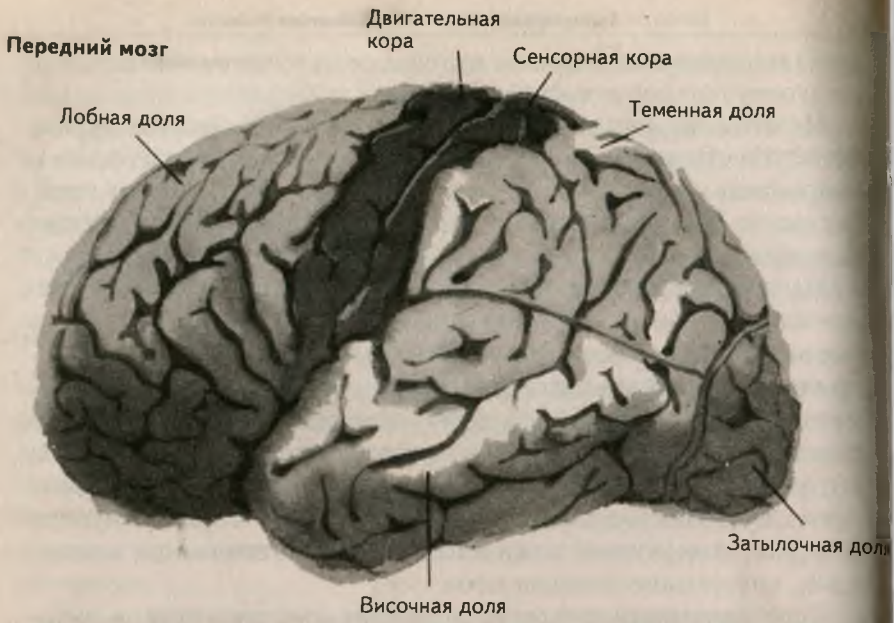


Рис. 6. Строение головного мозга человека. На рисунке показаны доли коры и области, связанные с ощущениями

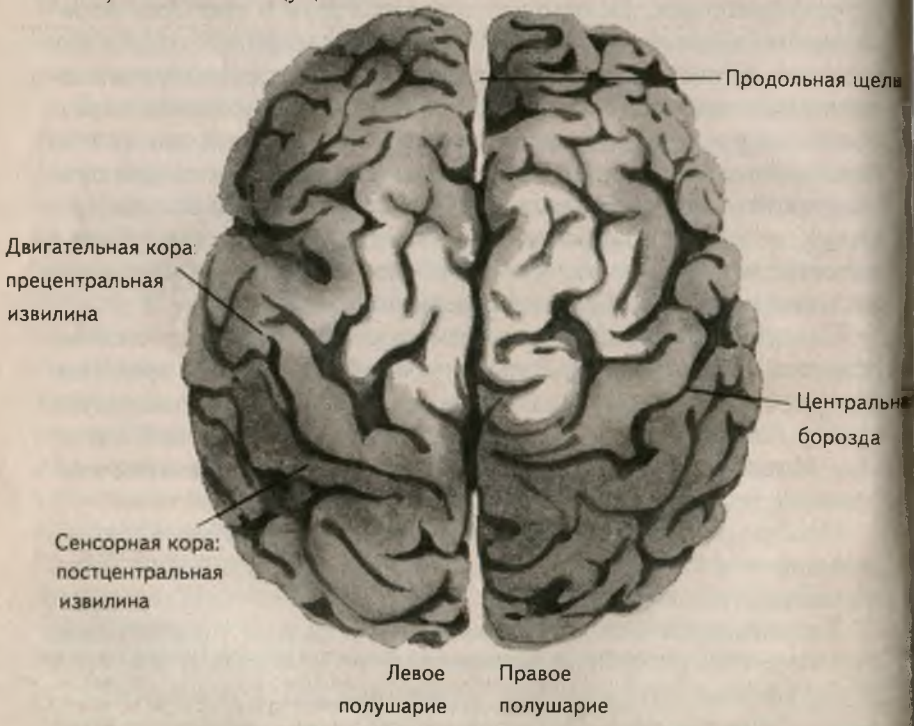


Рис. 7. Большие полушария человеческого мозга. Вид сзади и сверху

Рис. 8. Вид мозга человека сбоку. На рисунке показаны важнейшие сенсорные и двигательные зоны к.г.м. Информация от всех органов чувств, так же, как и текущая информация, связанная с программами движений, объединяется лобной корой, которая представляет собой высший уровень мозговой регуляции психики и поведения

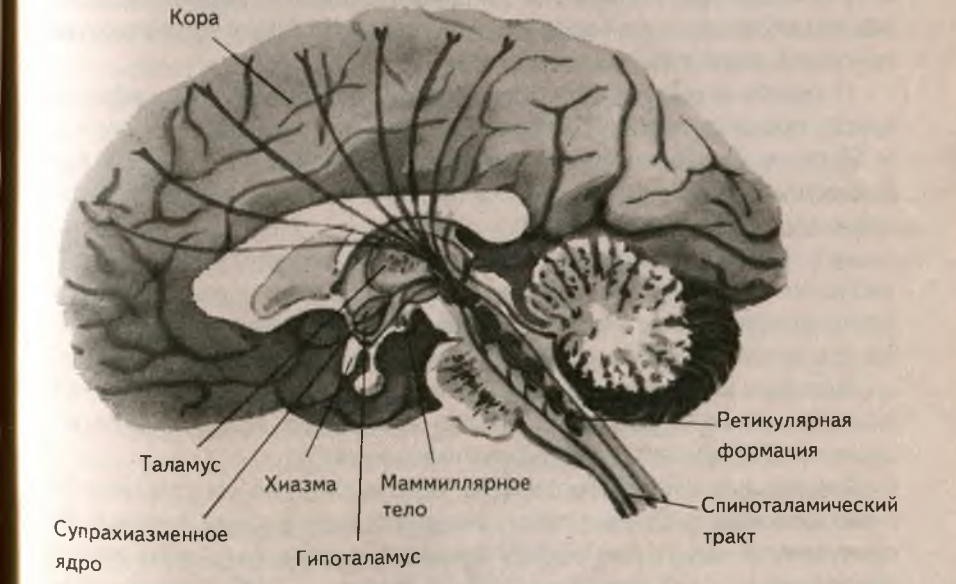


Рис. 9. На этом разрезе мозга, проходящем в срединной плоскости, показаны распространяющиеся на большую поверхность к.г.м. нервные волокна, исходящие из одного источника — ретикулярной формации. О ее специфической роли в психических процессах и состояниях будет сказано дальше

словом он обозначил относительно автономную органическую систему, обеспечивающую переработку специфической сенсорной информации на всех уровнях ее прохождения через ц.н.с. Соответственно основным органам чувств выделяют зрительный, слуховой, вкусовой, кожный и некоторые другие анализаторы.

Каждый анализатор состоит из трех анатомически различных отделов, выполняющих специализированные функции в его работе: рецептора, нервных волокон и центрального отдела, представляющего собой ту часть ц.н.с., где воспринимаются, перерабатываются соответствующие раздражители, хранятся воспоминания о них.

Рассмотрим более детально строение поверхности *коры головного мозга* (рис. 8). Она представляет собой верхний слой переднего мозга, образованный в основном вертикально ориентированными нейронами, их отростками-дендритами и пучками аксонов, идущих от этих клеток вниз, к нижерасположенным отделам мозга, а также аксонами, поступающими от нижележащих мозговых структур. По особенностям распределения нейронов в слоях коры, их величине и форме всю к.г.м. разделяют на ряд областей: затылочная, теменная, лобная, височная, а сами эти области — на более мелкие поля, отличные друг от друга по своей структуре и назначению.

В соответствии с наиболее распространенной классификацией, предложенной К.Бродманом, к.г.м. делят на 11 областей и 52 поля. Всего в наиболее развитых полях к.г.м. имеется 6—7 слоев нервных клеток, и количество слоев зависит от древности соответствующего участка коры.

По времени появления отделов к.г.м. в филогенезе ее подразделяют на новую, старую и древнюю. Новая кора в процессе филогенетического развития постепенно увеличивалась и заняла относительно больше места, чем старая и древняя.

Древняя кора устроена наиболее примитивно. В ней имеется всего один слой нервных клеток, который к тому же еще не полностью отделен от подкорковых структур.

Старая кора также состоит из одного слоя, но он уже полностью отделился от подкорки. На долю новой коры у человека приходится примерно 95,6% площади всей к.г.м., в то время как древняя кора занимает 0,6%, а старая — 2,6%. Многослойность нейронов характеризует именно новую кору, которая кроме собственной сложной структуры имеет еще достаточно развитые связи внутри себя и со всеми другими отделами мозга.

В к.г.м. поступают *импульсы*, идущие от подкорковых структур и нервных образований ствола мозга; в ней же осуществляются основные психические функции человека. *Афферентные импульсы* поступают в к.г.м. в основном через систему специфических ядер (скопления нервных клеток) таламуса, причем его волокна заканчиваются в так называемых *первичных проекционных зонах* к.г.м. (рис. 8, 9). Эти зоны представляют собой конечные корковые структуры анализаторов. Например, корковая зона зрительного анализатора расположена в затылочных отделах больших полушарий, слуховая занимает поля в верхних отделах височных долей, кожная чувствительность представлена полями сенсорной зоны, обонятельные ощущения локализованы в более древних отделах к.г.м. С движениями в к.г.м. преимущественно связана моторная зона. В этой же области топологически представлены отдельные движущиеся части тела. Примерное соотношение их представительства иллюстрируется схемой, разработанной У.Пенфилдом (рис. 10).

Заметим, что речь в к.г.м. локализована в нескольких центрах и ее месторасположение является наиболее широким и сложным. Один речевой центр локализуется в лобных, другой в теменных, третий в височных долях. Это свидетельствует об особой важности речи в регуляции психики и поведения человека на высших уровнях. На следующих страницах учебника мы встретимся с множеством примеров, подкрепляющих эту мысль.

У человека мозговое представительство речевой функции асимметрично, она локализована главным образом в левом полушарии (у тех людей, для которых ведущей является правая рука). С работой лобных долей к.г.м. соотносятся сознание, мышление, программирование поведения и его волевой контроль (префронтальная и премоторная зоны).

Известное явление функциональной асимметрии больших полушарий мозга распространяется не только на речь, но и на ряд других психических функций. Левое полушарие в своей работе выступает как ведущее в осуществлении речевых и других, связанных с речью, функций: чтение, письмо, счет, логическая память, словесно-логическое, или абстрактное, мышление, произвольная речевая регуляция других психических процессов и состояний.

Правое полушарие, вероятно, связано с осуществлением не опосредствованных речью психических функций, обычно протекающих на чувственном уровне, в наглядно-действенном плане.

В процессе индивидуального развития человека от рождения до зрелости происходит постепенное усиление специализации

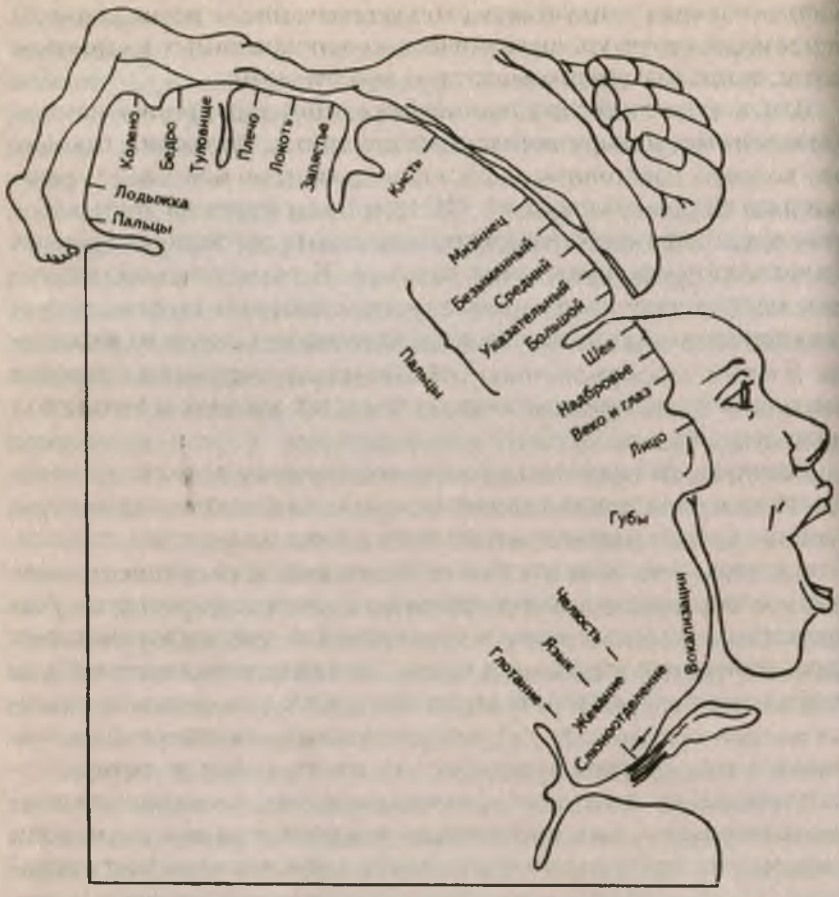


Рис. 10. Двигательная область коры головного мозга человека. На этом рисунке показаны участки двигательной коры, стимуляция которых приводит к сокращению определенных групп мышц. В частности, отдельные области, по-видимому, могут кодировать угловое положение суставов, приводимых в движение соответствующими мышцами

в работе левого и правого полушарий. Затем, по мере старения, эта специализация вновь утрачивается.

Особую роль в регуляции многих психических процессов, свойств и состояний человека играет *ретикулярная формация* (рис. 8)[1]. Она представляет собой совокупность разреженных,

[1]В этой главе автор опирается на данные и пользуется несколько видоизмененными рисунками, имеющимися в двух книгах: Психологический словарь/ Под ред. В.В.Давыдова и др. — М., 1983. *Блум Ф., Лейзерсон А., Хофстедтер Л.* Мозг, разум, поведение. — М., 1988.

напоминающих тонкую сеть (отсюда название — ретикулярная) нейронных структур, анатомически расположенных в спинном мозге, в продолговатом мозге и в заднем мозге.

Для нейронов ретикулярной формации характерны немногочисленные, малоразветвленные дендриты; их аксоны отходят на большое расстояние и образуют значительное число боковых ветвей — *коллатералей*. Они располагаются на пути аксонов, отходящих от более крупных нервных волокон, связанных с анализаторами, среди этих волокон. К ретикулярной формации идут коллатерали волокон всех сенсорных систем. С ней также связаны нервные волокна, идущие из к.г.м. и из мозжечка. В свою очередь волокна ретикулярной формации проводят импульсы в нисходящем направлении, в мозжечок и в спинной мозг.

Ретикулярная формация оказывает заметное влияние на электрическую активность головного мозга, на функциональное состояние к.г.м., подкорковых центров, мозжечка и спинного мозга. Она же имеет непосредственное отношение к регуляции основных жизненных процессов: кровообращения, дыхания и др. Раздражение восходящей части ретикулярной формации вызывает характерную для состояния бодрствования организма реакцию изменения электрической активности к.г.м., называемую *десинхронизацией*, — исчезновением медленных, ритмических колебаний электрической активности мозга. Разрушение ретикулярной формации мозгового ствола, напротив, вызывает состояние длительного сна, сопровождается появлением в к.г.м. волн низкой частоты и большой амплитуды. Восходящая часть ретикулярной формации связана с повышением и понижением чувствительности к.г.м. Она играет важную роль в управлении механизмами сна и бодрствования, научения и внимания. К.г.м. через нисходящие нервные волокна способна также оказывать влияние на ретикулярную формацию, что, по-видимому, связано с сознательной психологической саморегуляцией человека.

Пути проведения нервных импульсов, порождающих ощущения, различны. Известный психофизиолог Е.Н.Соколов пишет о том, что существует по крайней мере два пути проведения нервного возбуждения: специфический и неспецифический. *Специфический путь* связан с анатомо-физиологическим устройством нервных структур, относящихся к данному анализатору. *Неспецифический* идет через ретикулярную формацию, волокна которой начинаются от спинного мозга и заканчиваются в неспецифических ядрах таламуса. «В отличие от импульсов, иду-

щих по специфическому пути проведения возбуждения, импульсы, поступающие в ретикулярную формацию, многократно отражаясь, передают не специальную информацию, связанную с тонким различением свойств предмета, а регулируют возбудимость корковых клеток, заканчиваются в коре синапсами неспецифических волокон»[1].

Неспецифический путь передачи импульсов выходит на все слои к.г.м. и служит для оказания на нее тонизирующих, активизирующих влияний. Проведение возбуждения по неспецифическому пути характеризуется изменением фоновой ритмики коры, которое наступает с некоторым опозданием после ответа коры на специфическое возбуждение. «В передаче активизирующего влияния на корковые нейроны участвуют две основные части ретикулярной системы — стволовая и таламическая, отличающиеся по характеру своего действия. К этим отделам ретикулярной формации на разных уровнях отходят специальные коллатерали, так что изолированное нарушение одной системы не исключает действия другой. Стволовая ретикулярная система оказывает влияние на всю кору, вызывая широко распространенную депрессию (десинхронизацию) медленных волн. В отличие от нее ретикулярная система таламуса обладает более избирательным действием; одни ее отделы локально влияют на передние сенсорные, а другие — на задние области коры, связанные с переработкой зрительно-слуховой информации»[2].

В условиях сна проводимость специфического пути остается высокой, и первичный ответ коры регистрируется наиболее отчетливо. Сон выключает ретикулярную систему, блокирует передачу в к.г.м. тех активирующих влияний, которые порождает возбуждение ретикулярной формации. Во сне человека, когда активность и, соответственно, активизирующее влияние ретикулярной системы на кору снижены, специфический раздражитель также не вызывает соответствующей реакции и изменений поведения. Только совместная работа специфической и неспецифической ретикулярной систем может обеспечить полноценное восприятие раздражителя и его использование в регуляции поведения.

Анализатор, таким образом, выступает как сложная афферентно-эфферентная система, деятельность которой тесным образом связана с работой ретикулярной формации, причем пе-

[1] *Соколов Е.Н.* Рефлекторные механизмы действия раздражителя на анализаторы // Хрестоматия по ощущению и восприятию. — М., 1975. — С. 36.

[2] Там же. — С. 37.

риферические рецепторы в анализаторе являются не только приборами, воспринимающими раздражители, но также эффекторами, реагирующими на них повышением или понижением своей чувствительности через механизм обратных нервных связей. Данные связи анатомически представлены тонкими нервными волокнами, проводящими возбуждения из центральной нервной системы к периферии тела. Обратные нервные связи имеются в системе как специфического, так и неспецифического путей проведения возбуждения.

Активизирующее влияние обратной связи, относящейся к ретикулярной системе, проявляется в снижении порога возбудимости рецептора и возрастании его лабильности, т.е. откликаемости на раздражители. Обратные связи между ретикулярной формацией и корой играют важную роль в поддержании необходимого уровня возбуждения коры. Они выполняют функции саморегуляции анализатора в зависимости от характера действующего на него раздражителя. Система обратных связей, пишет Е.Н.Соколов, является «существенным механизмом отбора и переработки сигналов, поступающих от рецепторных окончаний при действии предметов внешнего мира»[1].

Два раздела центральной нервной системы — специфический и неспецифический — выполняют различную роль в регуляции чувствительности рецепторов. Специфическая система более всего влияет на *адаптационные*, а неспецифическая — на *ориентировочные рефлексы*.

Е.Н.Соколов считает, что разделение ретикулярной формации на стволовую и таламическую фактически совпадает с разделением ориентировочных рефлексов на генерализованные и локальные. «Последние, создавая избирательную настройку анализатора, особенно отчетливо выступают в актах произвольного внимания человека»[2].

Говоря об анализаторах, следует иметь в виду два обстоятельства. Во-первых, это название, предложенное еще в начале XX в., когда многое об устройстве и функционировании центральной нервной системы человека не было известно, не совсем точное, так как анализатор производит не только анализ (разложение), но и синтез (соединение) раздражителей. Во-вторых, анализ и синтез могут происходить вне сознательного контроля этих процессов со стороны человека. Многие раздражите-

[1] *Соколов Е.Н.* Рефлекторные механизмы действия раздражителя на анализаторы // Хрестоматия по ощущению и восприятию. — М., 1975.

[2] Там же. — С. 40.

ли он воспринимает, перерабатывает и даже реагирует на них, но не осознает.

Значительная часть физических воздействий, не имеющих особого значения для живых существ, ими просто не замечается. Для некоторых видов энергии, встречающихся на Земле и в значительных концентрациях несущих в себе угрозу человеку, у него просто нет подходящих органов чувств. Таким раздражителем, который не вызывает никаких ощущений, является, например, радиация. Нормальному человеку также не дано осознанно воспринимать, отражать в виде ощущений инфракрасные и ультрафиолетовые лучи, ультразвук, электромагнитные волны, длина которых выходит за пределы доступного органам чувств диапазона.

На рис. 11 представлены важнейшие детали уже рассмотренных внутренних структур головного мозга, связанные с психическими процессами, свойствами и состояниями человека. Ко многим из них мы далее обратимся, обсуждая вопрос об анатомо-физиологическом мозговом представительстве отдельных психических процессов и состояний человека.

ПСИХИКА И МОЗГ ЧЕЛОВЕКА: ПРИНЦИПЫ И ОБЩИЕ МЕХАНИЗМЫ СВЯЗИ

Давно замечено, что психические явления тесно связаны с работой мозга человека. Эта мысль была сформулирована еще в первом тысячелетии до новой эры Алкмеоном Кротонским (VI в. до н.э.) и поддерживалась Гиппократом (ок. 460—ок. 377 г. до н.э.). В течение более чем двухтысячелетней истории развития психологических знаний она оставалась неоспоримой, развиваясь и углубляясь по мере получения новых данных о работе мозга и новых результатов психологических исследований.

В начале XX века из двух разных областей знаний — физиологии и психологии — оформились две специальные науки, которые занялись изучением связей между психическими явлениями и органическими процессами, происходящими в мозге человека. *Это физиология высшей нервной деятельности* и *психофизиология*. Представители первой науки обратились к изучению тех органических процессов, происходящих в мозге, которые непосредственно касаются управления телесными реакциями и приобретения организмом нового опыта. Представители

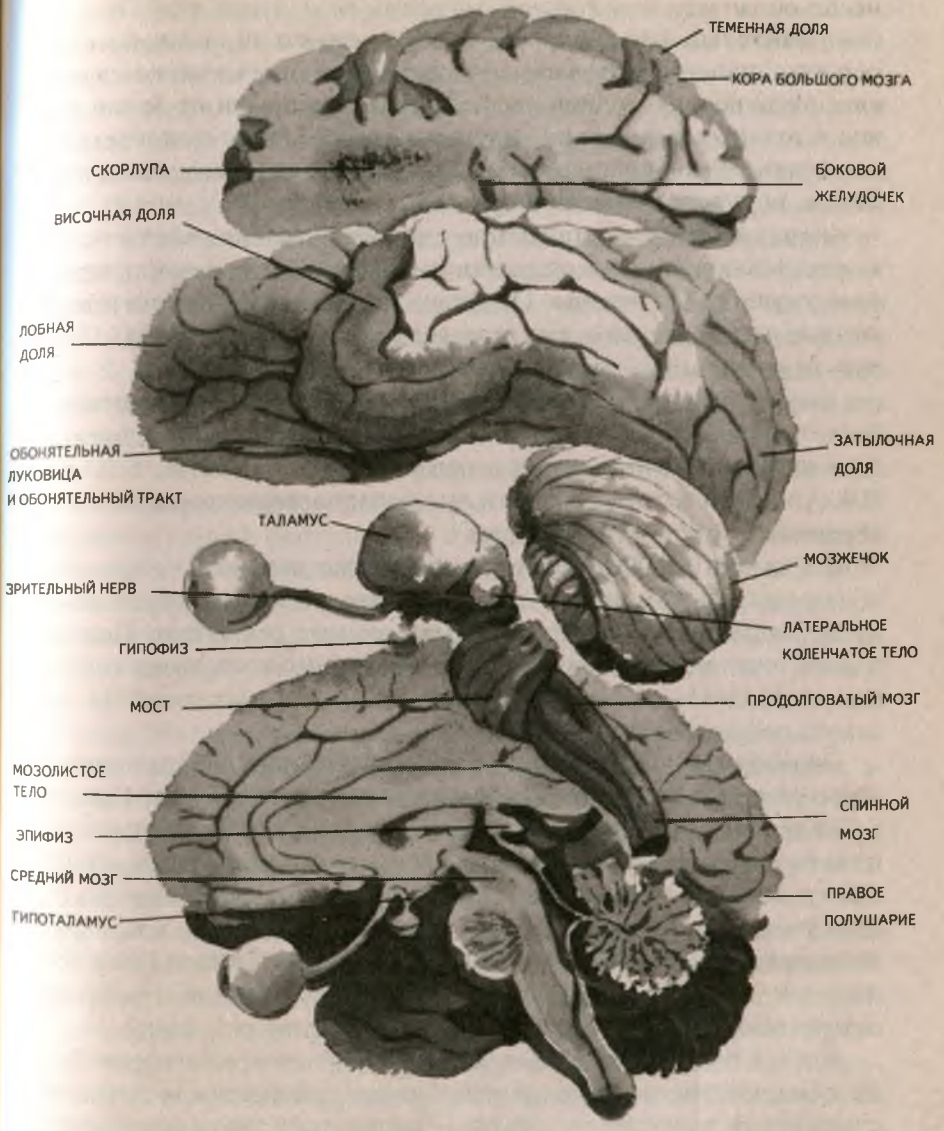


Рис. 11. Важнейшие области и детали строения мозга, имеющие отношение к психике. Левое и правое полушария, а также ряд срединных структур разделены пополам. Внутренние части представлены в левом полушарии как бы в отпрепарированном виде. Глаз и зрительный нерв соединены с гипоталамусом, от нижней части которого отходит гипофиз, верхняя половина левого полушария разрезана так, что можно видеть некоторые базальные ганглии (скопления нейронов) и части левого бокового желудочка

второй науки сосредоточили свое внимание в основном на исследовании анатомо-физиологических основ психики. Общим для ученых, называющих себя специалистами по высшей нервной деятельности и по психофизиологии, стало понятие научения, включающее в себя явления, связанные с памятью и в результате приобретения организмом нового опыта одновременно обнаруживающиеся на анатомо-физиологическом, психологическом и поведенческом уровнях.

Большой вклад в понимание того, как связана работа мозга и организма человека с психологическими явлениями и поведением, внес И.М.Сеченов. Позднее его идеи развил в своей теории физиологических коррелятов психических явлений И.П.Павлов, открывший явление *условнорефлекторного научения.* В наши дни его идеи послужили основанием для создания новых, более современных психофизиологических теорий, объясняющих научение и поведение в целом (Н.А.Бернштейн, К.Халл, П.К.Анохин), а также механизмы условнорефлекторного приобретения опыта (Е.Н.Соколов).

По мысли И.М.Сеченова психические явления входят как обязательный компонент в любой поведенческий акт и сами представляют собой своеобразные сложные рефлексы. Психическое, считал Сеченов, столь же объяснимо естественнонаучным путем, как и физиологическое, так как оно имеет ту же самую рефлекторную природу.

Своеобразную эволюцию со времени первого своего появления с начала XX в. до наших дней претерпели идеи И.П.Павлова, связанные с понятием условного рефлекса. Поначалу на это понятие возлагали большие надежды в объяснении психических процессов и научения. Однако эти надежды полностью не оправдались. Условный рефлекс оказался слишком простым физиологическим явлением, чтобы на его основе можно было понять и к нему свести все сложные формы поведения, тем более психические феномены, связанные с сознанием и волей.

Вскоре после открытия условнорефлекторного научения были обнаружены и описаны иные пути приобретения живыми существами жизненного опыта — *импринтинг, оперантное обусловливание, викарное научение,* — которые существенно расширили и дополнили знания о механизмах научения, свойственных человеку. Но тем не менее идея условного рефлекса как одного из способов приобретения организмом нового опыта осталась и получила дальнейшую разработку в работах психофизиологов, в частности Е.Н.Соколова и Ч.А.Измайлова.

Наряду с этим наметились новые, более перспективные направления разработки проблемы связи психики и мозга. Они касались, с одной стороны, роли, которую психические процессы совместно с физиологическими играют в управлении поведением, а с другой — построения общих моделей регуляции поведения с участием в этом процессе физиологических и психологических явлений (Н.А.Бернштейн, К.Халл, П.К.Анохин).

Результаты исследования условнорефлекторных физиологических механизмов поведения на уровне целостного организма были дополнены данными, полученными при изучении поведения на нейронном уровне. Значительный вклад в решение соответствующих вопросов внесли отечественные *нейропсихологи* и психофизиологи. Они основали свою школу в психофизиологии поведения, двигательной активности и органов чувств (восприятие, внимание, память).

Е.Н.Соколовым и Ч.А.Измайловым было предложено понятие *концептуальной рефлекторной дуги* (рис. 12). В блок-схеме концептуальной рефлекторной дуги выделяют три взаимосвязанные, но относительно автономно действующие системы нейронов: афферентную (сенсорный анализатор), эффекторную (исполнительную — органы движения) и модулирующую (управляющую связями между афферентной и эффекторной системами).

Афферентная система, начинающаяся с рецепторов, состоит из нейронов-предетекторов, производящих общую предварительную обработку информации, поступающей на органы чувств, и нейронов-детекторов, выделяющих в ней стимулы определенного рода, избирательно настроенных, реагирующих только на такие стимулы. *Эффекторная система* включает командные нейроны, мотонейроны и эффекторы, т.е. нервные клетки, в которых происходит выработка команд, идущих от центра к периферии, и части организма, ответственные за их исполнение. *Модулирующая система* содержит нервные клетки (модулирующие нейроны), связанные с переработкой информации, циркулирующей между нейронными сетями, составляющими афферентную и эффекторную подсистемы концептуальной рефлекторной дуги.

Схему работы концептуальной рефлекторной дуги можно представить себе следующим образом. На рецепторы — специфические аппараты органов чувств, способные воспринимать и реагировать на определенные физические воздействия, — поступают сигналы-стимулы. Рецепторы в свою очередь связаны с селективными детекторами — нейронами, избирательно реа-

Рис. 12. Блок-схема концептуальной рефлекторной дуги, на входе которой стоит сенсорный анализатор (по Е.Н.Соколову, Ч.А.Измайлову)

гирующими на те или иные стимулы, причем эта связь может быть прямой или, как это показано на рисунке, осуществляться через предетекторы. Селективные детекторы работают по следующему принципу: определенной комбинации возбуждения рецепторов соответствует максимум возбуждения на одном из селективных нейронов-детекторов.

От детекторов сигналы далее поступают на командные нейроны. Уровень возбуждения командных нейронов регулируется работой модулирующих нейронов. От командных нейронов возбуждение далее поступает на мотонейроны, связанные с органами движения и другими эффекторами.

В работу концептуальной рефлекторной дуги включен механизм обратной связи, который для упрощения рисунка на блок-схеме не представлен. Через механизм обратной связи регулируется возбудимость рецепторов, эффекторов и самих нейронов. Выделение основных элементов концептуальной дуги, пишет Е.Н.Соколов, явилось результатом обобщения данных о нейронных механизмах рефлексов у животных, стоящих на разных ступенях эволюционной лестницы.

Н.А.Бернштейн доказал, что даже простое движение, приобретенное при жизни, не говоря уже о сложной человеческой деятельности и поведении в целом, не может быть выполнено без участия психики. «Формирование двигательного акта, — писал он, — есть на каждом этапе активная психомоторная деятельность... Для каждого двигательного акта, потенциально доступного человеку, в его центральной нервной системе имеется адекватный уровень построения, способный реализовать основные сенсорные коррекции этого акта, соответствующие его смысловой сущности... Чем сложнее движение, тем многочисленнее и разнообразнее требующиеся для его выполнения сенсорные коррекции»[1].

Наивысший уровень регуляции вновь осваиваемых сложных движений обязательно связан с сознанием человека и является ведущим для этого движения. Подчиненные ему нижележащие уровни называются *фоновыми*. Эти компоненты обычно остаются за порогом сознания.

Как только движение превращается в автоматизированный навык и переключается с ведущего уровня на фоновый, процесс управления им, его контроля уходит из поля сознания.

---

[1] *Бернштейн Н.А.* Природа навыка и тренировки // Хрестоматия по общей психологии: Психология памяти. — М., 1979. — С. 82.

Однако в самом начале освоения нового движения сознание присутствует всегда. Исключение составляют только наиболее простые движения, для которых в организме уже имеются готовые врожденные или приобретенные механизмы. Характерным явлением, сопровождающим переключение движения с более высокого уровня на более низкий, выступает «снятие зрительного контроля... и замена его проприоцептивным. Это явление заключается в том, что субъект оказывается в состоянии делать какую-то часть работы не глядя»[1].

Американский ученый К.Халл явился основоположником современной психофизиологической теории научения, объясняющей, каким образом организм приобретает и совершенствует жизненный опыт. К.Халл рассматривал живой организм как саморегулирующуюся систему со специфическими механизмами поведенческой и генетикобиологической регуляции. Эти механизмы — в основном врожденные — служат для поддержания оптимальных условий физического и биохимического равновесия в организме — *гомеостаза,* включаются в действие, когда он нарушен.

В основу теории Халла был положен ряд постулатов, вытекающих из имеющихся знаний по физиологии организма и мозга, полученных к началу второй трети XX в. Сформировав 16 таких постулатов с помощью определенных правил, представляющихся достаточно обоснованными, К.Халл дедуктивно построил теорию поведения организма, многие выводы из которой впоследствии нашли экспериментальное подтверждение.

П.К.Анохин предложил модель организации и регуляции поведенческого акта, в которой есть место для всех основных психических процессов и состояний. Она получила название модели *функциональной системы.* Ее общее строение показано на рис. 13.

Слева на этой схеме под названием «обстановочная афферентация» представлена совокупность разнообразных воздействий, которым подвергается человек, оказавшийся в той или иной ситуации. Многие связанные с ней стимулы могут оказаться несущественными, и только некоторые из них, вероятно, вызовут интерес — *ориентировочную реакцию.* Эти факторы на схеме изображены под названием «пусковой стимул».

Прежде чем вызвать поведенческую активность, обстановочная афферентация и пусковой стимул должны быть восприня-

---

[1] *Бернштейн Н.А.* Природа навыка и тренировки // Хрестоматия по общей психологии: Психология памяти. — М., 1979. — С. 38.

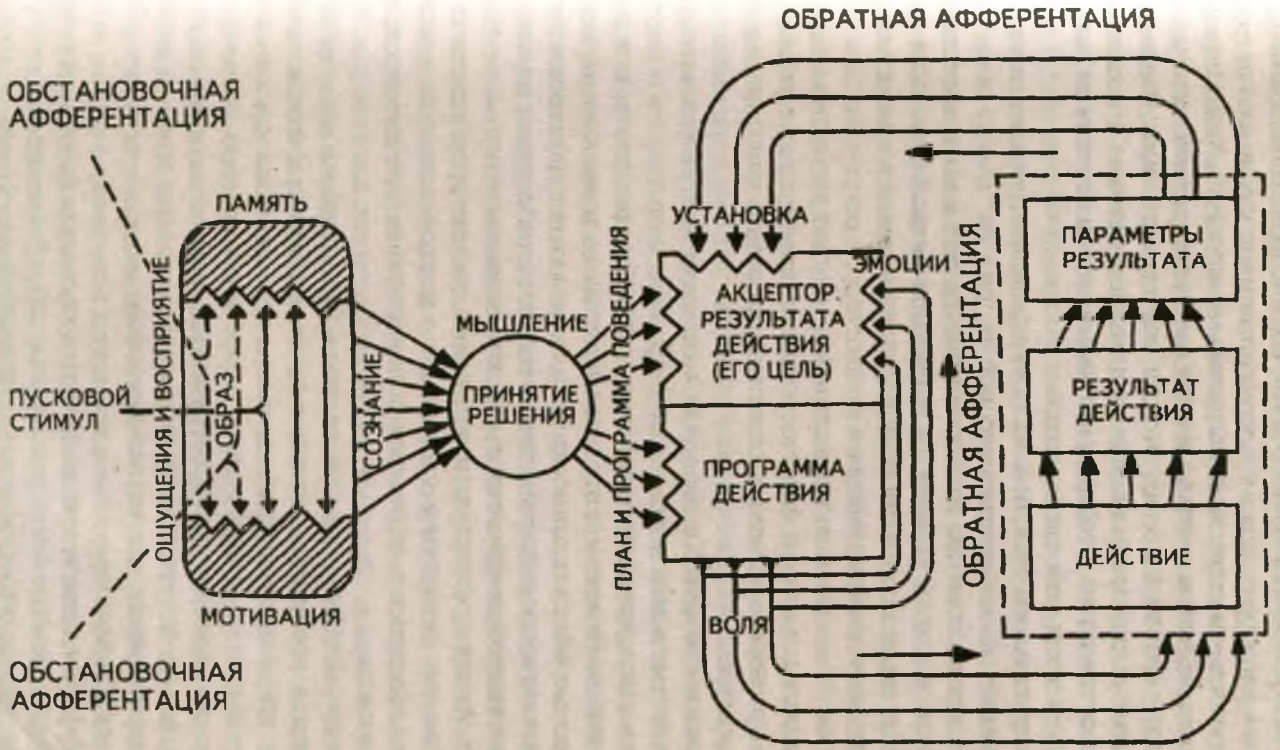


Рис. 13. Схема функциональной системы (по П.К.Анохину), дополненная изучаемыми в психологии процессами и состояниями

ты, т.е. субъективно отражены человеком в виде *ощущений* и *восприятий*, взаимодействие которых с прошлым опытом (памятью) порождает образ. Сформировавшись, образ сам по себе поведения не вызывает. Он обязательно должен быть соотнесен с мотивацией и той информацией, которая хранится в памяти.

Сравнение образа с памятью и мотивацией через сознание приводит к принятию решения, к возникновению в сознании человека плана и программы поведения: нескольких возможных вариантов действий, которые в данной обстановке и при наличии заданного пускового стимула могут привести к удовлетворению имеющейся потребности.

В ц.н.с. ожидаемый итог действий представлен в виде своеобразной нервной модели — *акцептора результата действия.* Когда он задан и известна программа действия, начинается процесс осуществления действия.

С самого начала выполнения действия в его регуляцию включается воля, и информация о действии через обратную афферентацию передается в ц.н.с., сличается там с акцептором действия, порождая определенные эмоции. Туда же через некоторое время попадают и сведения о параметрах результата уже выполненного действия.

Если параметры выполненного действия не соответствуют акцептору действия (поставленной цели), то возникает отрицательное эмоциональное состояние, создающее дополнительную мотивацию к продолжению действия, его повторению по скорректированной программе до тех пор, пока полученный результат не совпадет с поставленной целью (акцептором действия). Если же это совпадение произошло с первой попытки выполнения действия, то возникает положительная эмоция, прекращающая его.

Теория функциональной системы П.К.Анохина расставляет акценты в решении вопроса о взаимодействии физиологических и психологических процессов и явлений. Она показывает, что те и другие играют важную роль в совместной регуляции поведения, которое не может получить полное научное объяснение ни на основе только знания физиологии высшей нервной деятельности, ни на основе исключительно психологических представлений.

А.Р.Лурия предложил выделить три анатомически относительно автономные блока головного мозга, обеспечивающие нормальное функционирование соответствующих групп психических явлений. Первый — блок мозговых структур, поддержива-

ющих определенный уровень активности. Он включает неспецифические структуры разных уровней: ретикулярную формацию ствола мозга, структуры среднего мозга, глубинных его отделов, лимбической системы, медиобазальные отделы коры лобных и височных долей мозга. От работы этого блока зависит общий уровень активности и избирательная активизация отдельных подструктур, необходимая для нормального осуществления психических функций. Второй блок связан с познавательными психическими процессами, восприятием, переработкой и хранением разнообразной информации, поступающей от органов чувств: зрения, слуха, осязания и т.п. Его корковые проекции в основном располагаются в задних и височных отделах больших полушарий. Третий блок охватывает передние отделы коры головного мозга. Он связан с мышлением, программированием, высшей регуляцией поведения и психических функций, сознательным их контролем.

С блочным представительством структур мозга связана проблема, которая получила название проблемы *локализации психических функций,* т.е. более или менее точного их представительства в отдельных мозговых структурах. Есть две разные точки зрения на решение этой проблемы. Одна получила название локализационизма, другая антилокализационизма.

Согласно *локализационизму* каждая, даже самая элементарная, психическая функция, каждое психологическое свойство или состояние человека однозначно связано с работой ограниченного участка мозга, так что все психические явления, как на карте, можно расположить на поверхности и в глубинных структурах головного мозга на вполне определенных местах. Действительно, в свое время создавались более или менее детализированные карты локализации психических функций в мозге, и одна из последних таких карт была опубликована в 30-е годы XX в.

Впоследствии оказалось, что различные нарушения психических процессов нередко связаны с одними и теми же мозговыми структурами, и наоборот, поражения одних и тех же участков мозга часто приводят к выпадению различных функций. Эти факты в конечном счете подорвали веру в локализационизм и привели к возникновению альтернативного учения — *антилокализационизма.* Сторонники последнего утверждали, что с каждым психическим явлением практически связана работа всего мозга в целом, всех его структур, так что говорить о строгой соматотопической представленности (локализации) психических функций в ц.н.с. нет достаточных оснований.

В антилокализационизме обсуждаемая проблема нашла свое решение в понятии *функционального органа,* под которым стали понимать прижизненно формирующуюся систему временных связей между отдельными участками мозга, обеспечивающую функционирование соответствующего свойства, процесса или состояния. Различные звенья такой системы могут быть взаимозаменяемыми, так что устройство функциональных органов у разных людей может быть различным.

Однако и антилокализационизм не смог до конца объяснить факт существования более или менее определенной связи отдельных психических и мозговых нарушений, например нарушений зрения — с поражением затылочных отделов коры головного мозга, речи и слуха — с поражениями височных долей больших полушарий и т.п. В связи с этим ни локализационизму, ни антилокализационизму до настоящего времени не удалось одержать окончательную победу друг над другом, и оба учения продолжают сосуществовать, дополняя друг друга в слабых своих позициях.

АНАТОМО-ФИЗИОЛОГИЧЕСКОЕ ПРЕДСТАВИТЕЛЬСТВО В МОЗГЕ ПСИХИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ И СОСТОЯНИЙ ЧЕЛОВЕКА

Каждый психический процесс, состояние или свойство человека определенным образом связаны с работой всей центральной нервной системы. Хотя проблема локализационизма-антилокализационизма к настоящему времени не решена и нам известно не так уж много о характере связей, существующих между психическими явлениями и работой отдельных участков и структур мозга, тем не менее информация на этот счет имеется. В данном разделе учебника мы попытаемся представить то, что известно, так как понять психологию и поведение человека без знания их анатомо-физиологического субстрата трудно.

Логика изложения материала в этом параграфе будет повторять последовательность рассмотрения основных психических процессов, свойств и состояний человека в следующих главах первой книги учебника: от ощущений к мотивации и эмоциям.

Ощущения возникают в результате переработки ц.н.с. воздействий на разные органы чувств различных видов энергии. Она поступает на рецепторы в форме физических стимулов, преобразуется, передается далее в ц.н.с. и окончательно перерабаты-

вается, превращаясь в ощущения, в к.г.м. (если речь идет об осознаваемых ощущениях; есть, однако, такие, которые не осознаются, и связанная с ними информация, вероятно, не достигает к.г.м., хотя может вызвать отчетливую непроизвольную автоматическую реакцию организма) .

В табл. 3 представлены основные органы чувств, имеющиеся у человека, их анатомо-физиологический субстрат, качества ощущений, которые они порождают, и рецепторы, способные воспринимать соответствующие им виды энергии. *Модальностью* ощущений называют обычно их вид, а термином *«качество»* характеризуют различные параметры соответствующих ощущений. Данные, представленные в табл. 3, указывают на основные анатомические элементы тела, которые, помимо ц.н.с., принимают участие в формировании ощущений соответствующей модальности и качества.

Таблица 3

Основные свойства сенсорных процессов и их анатомо-физиологический субстрат

Модальность	Чувствительный орган	Качество ощущения	Рецепторы, с работой которых связаны данные ощущения
Зрение	Сетчатка	Яркость Контраст Движение Величина Цвет	Палочки и колбочки
Слух	Улитка	Высота Тембр	Волосковые клетки
Равновесие	Вестибулярный орган	Сила тяжести Вращение	Макулярные клетки Вестибулярные клетки
Осязание	Кожа	Давление Вибрация	Окончания Руффини Диски Меркеля Тельца Пачини
Вкус	Язык	Сладкий и кислый вкус Горький и соленый вкус	Вкусовые сосочки на кончике языка Вкусовые сосочки у основания языка
Обоняние	Обонятельные нервы	Цветочный запах Фруктовый запах Мускусный запах Пикантный запах	Обонятельные рецепторы

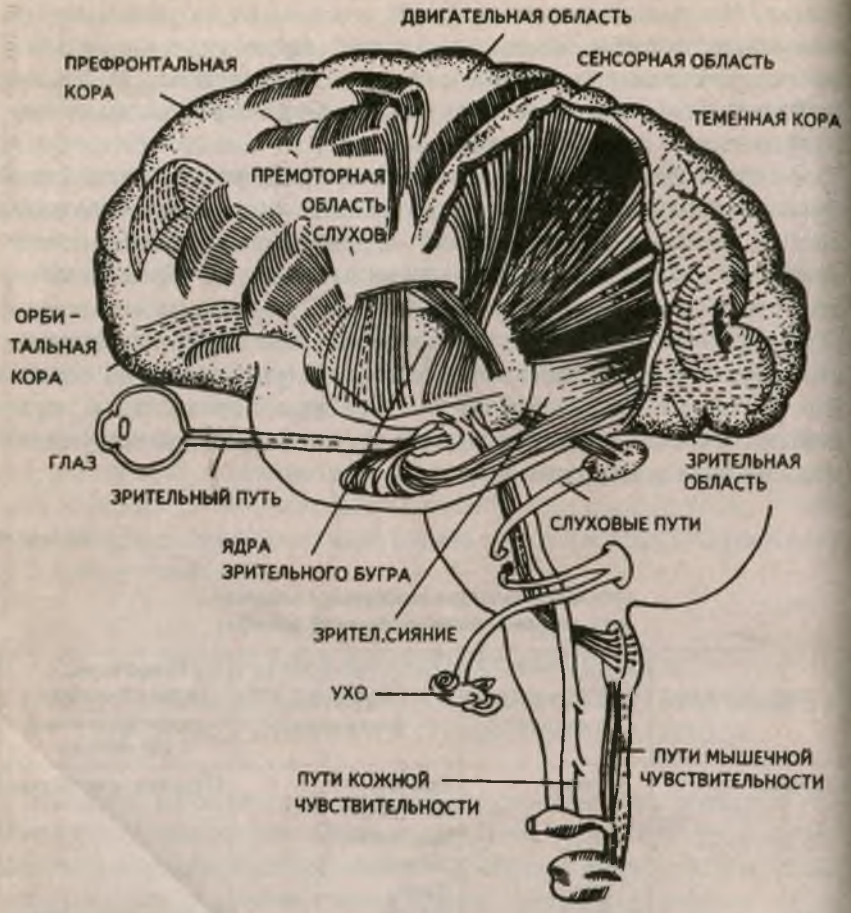


Рис. 14. Корковые зоны систем анализаторов (по Д.Пейпецу)

На рис. 14 показаны корковые зоны основных систем анализаторов человека, работа которых совместно с органами чувств и рецепторами порождает множество ощущений разных модальностей и различного качества. На следующих далее рисунках они представлены в отдельности для зрения (рис. 15), слуха (рис. 16), обоняния (рис. 17), вкуса (рис. 18), осязания (рис. 19) и равновесия (рис. 20).

В целом физиологический механизм формирования ощущений, включая неосознаваемые, с учетом роли и действия ретикулярной формации, видится следующим образом. На многочисленные интеро- и экстерорецепторы ежесекундно воздействует масса разнообразных стимулов, причем лишь незначитель-

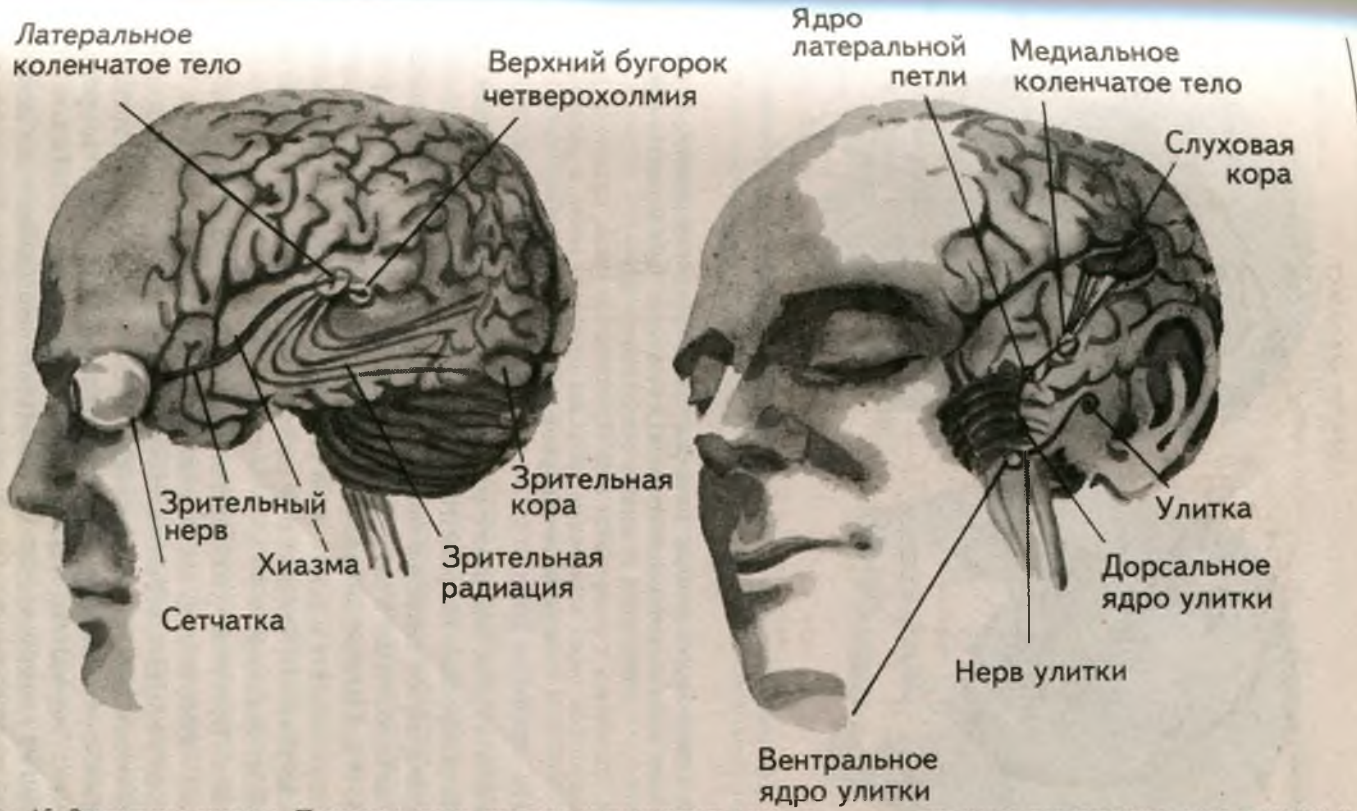


Рис. 15. Зрительная система. Показаны связи, идущие от первичных рецепторов сетчатки через передаточные ядра таламуса и гипоталамуса к первичной зрительной зоне коры

Рис. 16. Слуховая система. Показаны связи, идущие от первичных рецепторов улитки через таламус к первичной слуховой зоне коры

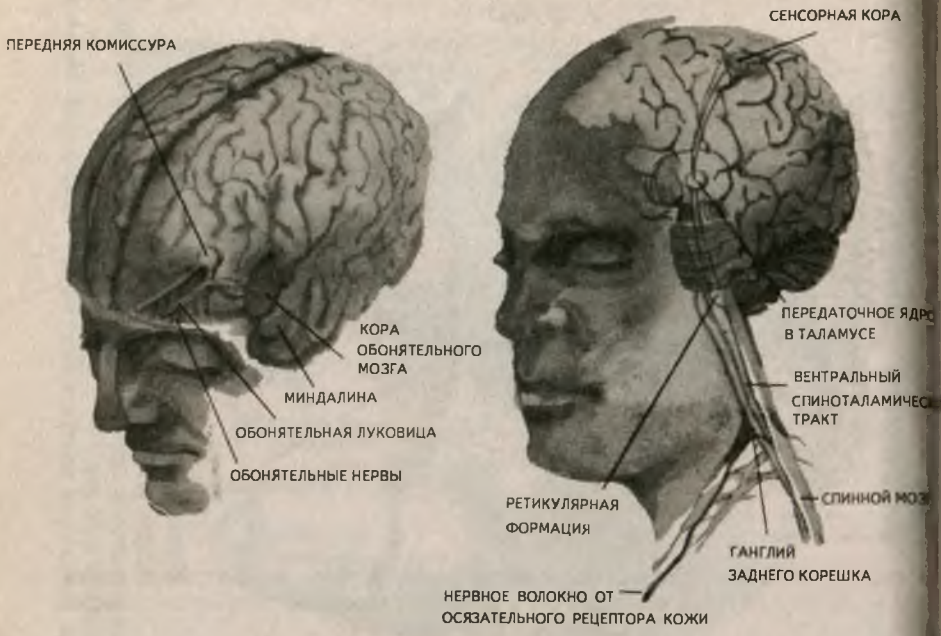


Рис. 17. Обонятельная система. Показаны связи, идущие от рецепторов слизистой носа через обонятельные луковицы и базальные ядра переднего мозга к конечным пунктам в обонятельной коре

Рис. 18. Ощущения с поверхности тела. Представлены связи, идущие от кожных рецепторов через вставочные нейроны спинного мозга и таламуса к первичной сенсорной зоне коры

ная часть из них вызывает реакции в рецепторах. Попадая на специализированные рецепторы, они возбуждают их; рецепторы преобразуют энергию воздействующих стимулов в нервные импульсы, которые в закодированном виде несут в себе информацию о жизненно важных параметрах стимула. Далее эти импульсы попадают в ц.н.с. и на разных ее уровнях — спинного, промежуточного, среднего и переднего мозга — многократно перерабатываются.

В к.г.м. поступает уже переработанная, отфильтрованная и отсеянная информация, где, достигая проекционных зон коры, она порождает ощущения соответствующей модальности. С помощью ассоциативных волокон, связывающих между собой отдельные части к.г.м., эта информация, вначале представленная на уровне отдельных ощущений, интегрируется, вероятно, в образы.

Образ, складывающийся в результате восприятия как психофизиологического процесса, предполагает согласованную, ко-

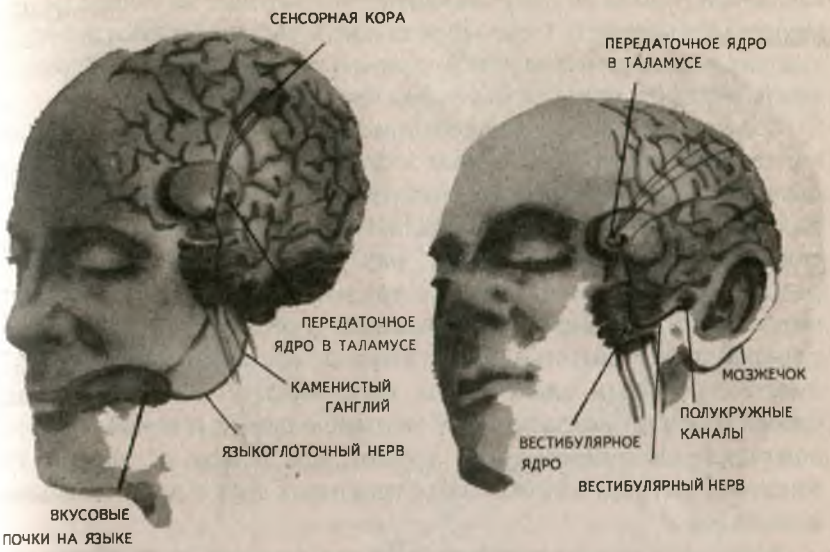


Рис. 19. Вкусовая система. Изображены связи, идущие от рецепторов языка через первоначальные мишени варолиева моста к мишеням следующего порядка в коре больших полушарий

Рис. 20. Чувство равновесия. Показаны связи, идущие от первичных рецепторов преддверия внутреннего уха (вестибулярного аппарата) к ядрам ствола мозга и таламуса. Эта информация, по-видимому, не имеет путей для передачи в кору большого мозга

ординированную деятельность сразу нескольких анализаторов. В зависимости от того, какой из них работает активнее, перерабатывает больше информации, получает наиболее существенные признаки о свойствах воспринимаемого предмета, различают и виды восприятия. Соответственно выделяют зрительное, слуховое, осязательное восприятие, при которых доминирует один из следующих анализаторов: зрительный, слуховой, тактильный (кожный), мышечный.

Зрительное восприятие имеет наиболее важное значение в жизни человека, а его орган — глаз и связанные с ним отделы мозга представляются наиболее сложно устроенными из всех анализаторов. Приведем некоторые данные, касающиеся анатомо-физиологического устройства *зрительной системы.*

Внутренняя оболочка глазного яблока — сетчатка. В ней находятся особые световоспринимающие элементы, называемые соответственно их форме палочками и колбочками.

Центральная часть сетчатки, называемая *фовеа,* является ее наиболее чувствительным местом. В ней сосредоточены только

колбочки (около 50 000), сконцентрированные на площади размером меньше чем 1 см². В остальной части сетчатки имеются как палочки, так и колбочки, причем от центра к периферии их концентрация постепенно уменьшается.

С головным мозгом палочки и колбочки соединены идущими от них нервами, которые имеют переключения через еще два слоя расположенных в сетчатке нервных клеток. Кроме того, через специальные горизонтальные соединительные клетки, также имеющиеся в сетчатке, ряд палочек и колбочек непосредственно соединяется друг с другом. Такая структура обеспечивает многоуровневую вертикально-горизонтальную передачу, переработку и интеграцию стимулов, воспринимаемых светочувствительными элементами: палочками и колбочками. Чем ближе к центру сетчатки, тем меньше палочек и колбочек горизонтально соединено друг с другом; чем дальше от центра, тем крупнее системы взаимно объединенных друг с другом палочек и колбочек.

Благодаря такому анатомо-физиологическому устройству части зрительного анализатора воспринимающая система получает сразу два полезных свойства. Во-первых, соединение светочувствительных элементов друг с другом в системы, охватывающие значительные площади и пространства воспринимаемого мира, позволяет улавливать и усиливать (путем их суммирования) сравнительно небольшие воздействия света, ощущать их и обращать на них внимание. Во-вторых, большое количество светочувствительных элементов, сконцентрированных на небольшой площади ближе к центру сетчатки и имеющих отдельные независимые выходы в мозг, позволяет при необходимости лучше различать тонкие детали изображений, выделять и внимательно рассматривать их.

Интеграция зрительной информации по вертикали обеспечивается также двумя свойствами анатомо-физиологического устройства зрительного анализатора. Первое из них — наличие многих уровней переключения поступающей с периферии информации, прежде чем она попадет в кору головного мозга. Это позволяет многократно анализировать одну и ту же информацию с разных сторон, а также отбирать из нее наиболее полезные сведения, отсеивая ненужные и второстепенные.

Другое свойство связано с наличием рецептивного поля. Рецептивным полем нейрона коры головного мозга, например, называется система периферических рецепторов, воздействие на которые вызывает возбуждение одного и того же нейрона

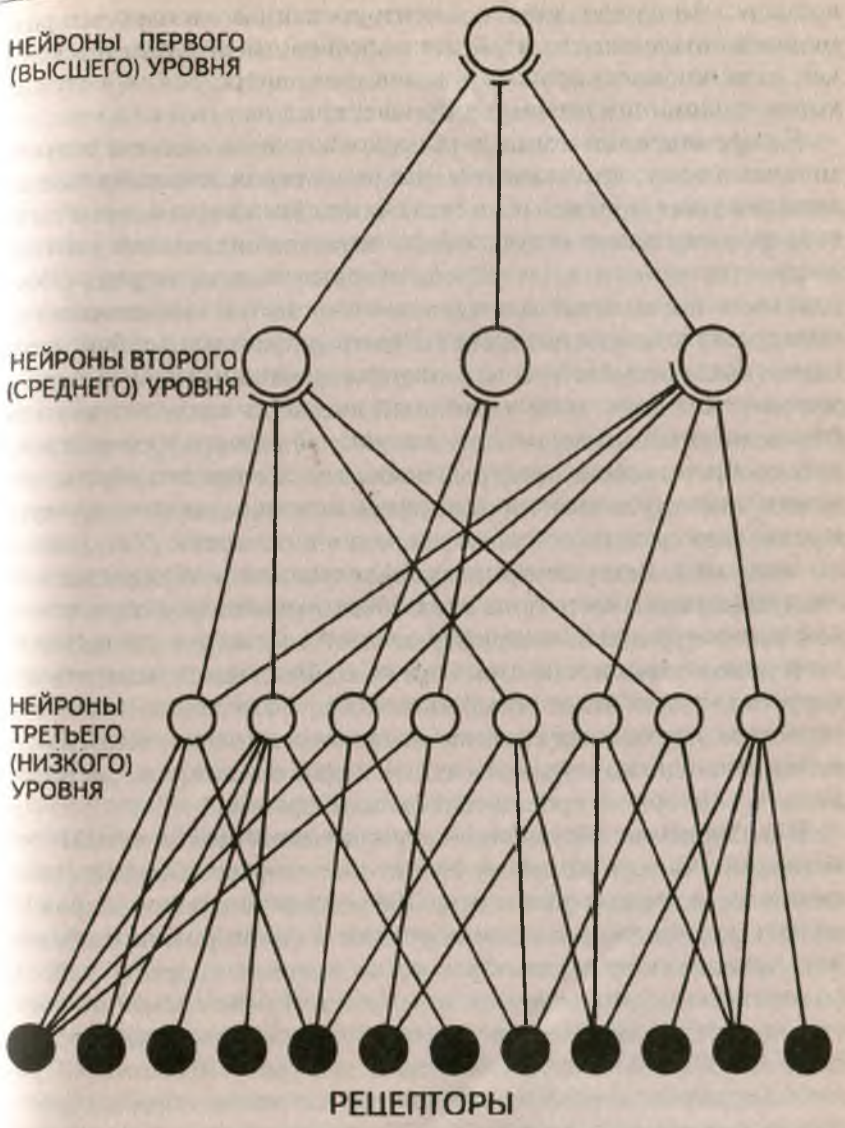


Рис. 21. Схема рецептивных полей разного уровня

коры головного мозга (или одного и того же нейрона более высокого уровня в нервной системе). На рис. 21 изображена схема рецептивного поля нейрона коры головного мозга. Из нее видно, что, прежде чем нервное возбуждение от рецептора попадает в кору, оно переключается на двух промежуточных

уровнях. По отношению к нейронам каждого из выделенных уровней есть смысл говорить о собственных рецептивных полях, включающих все нейроны нижележащего уровня, которые имеют выход (синаптический контакт) на данный нейрон.

На приведенной схеме показано, что рецептивные поля различны по тому, какое количество рецепторов или нейронов из нижележащих уровней они включают. По современным данным формирование образа обеспечивается слаженной работой множества рецептивных полей, которые в свою очередь объединены в так называемые *клеточные ансамбли*. «Наименьшими единицами восприятия должны быть результаты возбуждения клеточных ансамблей, а не специфических рецепторных нейронов»[1]. Каждый такой клеточный ансамбль включает множество взаимосвязанных рецептивных полей разного уровня и должен соответствовать простому элементу сенсорного образа: углу или наклону линии в зрении, фонеме или различимому звуку в речи, определенной форме давления в осязании. Уже найдены нейроны, которые приходят в состояние возбуждения при стимулировании всего поля сетчаточных рецепторов определенной конфигурацией, например линией или краем специфической ориентации и наклона. Они не возбуждаются, если стимулируется не весь «клеточный ансамбль», а отдельные палочки и колбочки отдельными световыми точками в той же области сетчатки. Эти клетки, чувствительные к краям и линиям, расположены в сенсорной проекционной зоне зрения.

В заключение обсуждения нервных механизмов зрения отметим, что вклад в их работу вносит уже отмеченная нами функциональная асимметрия мозга. Оба полушария, левое и правое, играют различную роль в восприятии и формировании образа. Для правого полушария характерны высокая скорость работы по опознанию, его точность и четкость. Такой способ опознания предметов можно определить как интегрально-синтетический, целостный по преимуществу, структурно-смысловой[2]. Правое полушарие, вероятно, производит сличение образа с некоторым имеющимся в памяти эталоном на основе выделения в воспринимаемом объекте некоторых информативных признаков. С помощью же левого полушария осуществляется в основ-

---

[1] *Хохберг Дж.* Единицы мозговой активности, клеточные ансамбли и рецептивные поля // Хрестоматия по ощущению и восприятию. — М., 1975. — С. 45.

[2] См.: *Николаенко Н.Н., Черниговская Т.В.* Опознание сложных цветовых образов и функциональная асимметрия мозга // Вопросы психологии. — 1989. — № 1.

ном аналитический подход к формированию образа, связанный с последовательным перебором его элементов по определенной программе. Но левое полушарие, работая изолированно, по-видимому, не в состоянии интегрировать воспринятые и выделенные элементы в целостный образ. С его помощью производится классификация явлений и отнесение их к определенной категории через обозначение словом. Таким образом, в восприятии с разными функциями одновременно принимают участие оба полушария головного мозга.

Рассмотрим теперь физиологические механизмы *внимания*. Как общее состояние сосредоточенности оно связано с повышением возбудимости к.г.м. в целом или ее отдельных участков. Это в свою очередь соотносится с активностью отдельных частей ретикулярной формации. Те ее отделы, которые своей деятельностью порождают общий эффект возбуждения, входят в структуры, связанные с ориентировочным рефлексом, автоматически возникающим при любых неожиданных и заметных изменениях стимулов, воздействующих на организм. В свою очередь те отделы ретикулярной формации, которые вызывают специфический эффект возбуждения, функционируют, по-видимому, в рамках анатомо-физиологической системы доминанты. С ней же скорее всего соотносим в своем действии и избирательный механизм регуляции внимания через актуализацию потребностей, а также механизм волевого управления вниманием через кортикально-подкорковые связи.

Много споров в науке было вокруг вопроса о физиологических основах внимания. Органическая интерпретация процессов внимания привлекала исследователей на протяжении всего времени его изучения. Т.Рибо одним из первых пытался представить физиологическую схему произвольного внимания, связанного с волевым усилием, возникающим в процессе припоминания (рис. 22). Рассмотрим его концепцию.

На рис. 22 M — центр, где хранятся воспоминания о некогда совершенных действиях (предполагаемый центр долговременной памяти на движения); S_1 и S_2 — центры, где сохраняются сенсорные образы (центры сенсорной памяти). Те и другие локализованы в коре головного мозга, представленной на рисунке дугообразной заштрихованной областью. Эти центры между собой соединены волокнами ассоциативного типа; R — центр, расположенный ниже коры и связанный с регуляцией движений; C_1, C_2, C_3 — совокупность сенсорных центров разного уровня, передающих коре больших полушарий информацию о со-

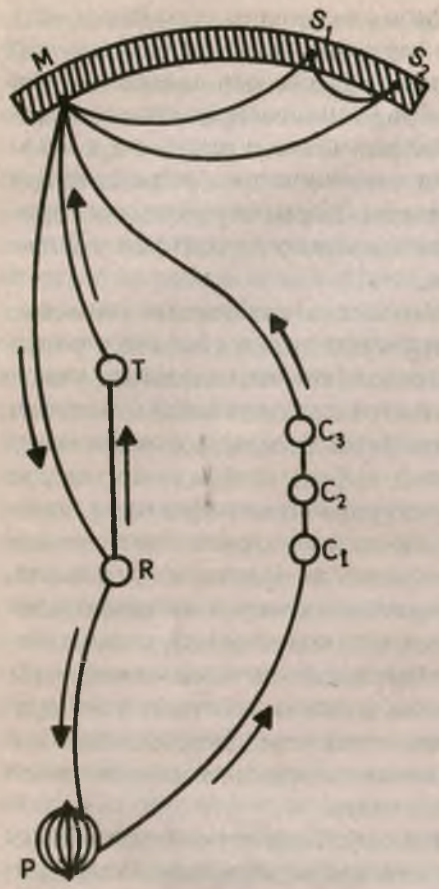


Рис. 22. Схема физиологического процесса, объясняющего усиление произвольного внимания при припоминании (по Т.Рибо)

стоянии мышечной системы *M* («мышечное чувство», по Т.Рибо); *T* — область таламуса.

Допустим, что в кортикальных центрах М, S_1 и S_2 существует некоторый уровень возбуждения, т.е. они находятся в состоянии, связанном с вниманием, субъективно представляя собой ряд воспоминаний сенсорного и двигательного характера о предмете *A*. Моторное возбуждение из центра *M* далее распространяется вниз до центра *R* и через него производит сокращение мышц *P*. Это сокращение по нервным центростремительным волокнам через ряд промежуточных сенсорных центров C_1, C_2 и C_3 вновь попадает в центр *M* коры. В результате «моторное воспоминание» будет усилено также и иннервационным импульсом, явившимся в *T* через рефлекторное возбуждение, восходящее от *R*. Произойдет двойное дополнительное усиление активности в центре *M*, которое далее по ассоциативным волокнам распространяется в коре больших полушарий до сенсорных центров S_1 и S_2 и возбудит их дополнительно. В результате весь комплекс воспоминаний, моторных и сенсорных, связанных с предметом *A*, усилится в сознании, т.е. интенсивность внимания к нему возрастет.

Т.Рибо предложил так называемую *моторную теорию внимания,* согласно которой основную роль в процессах внимания играют движения. Именно благодаря их избирательной и целенаправленной активизации происходят концентрация и усиление внимания на предмете, а также поддержание внимания на данном предмете в течение определенного времени. Пользуясь

приведенной выше схемой, Т.Рибо следующим образом объясняет участие движения в описанном процессе.

Внимание к предмету *A* начинается с слабого припоминания о нем. С помощью движения *M* мы усиливаем это воспоминание. Усиление воспоминания по ассоциации вызывает в свою очередь первоначально слабое припоминание о предмете *B*, которое мы далее усиливаем движением M_1 и т.д. «Процесс волевого внимания протекает именно указанным путем, т.е. каждый член этого ряда на момент усиливается и в этот же момент вызывает следующий член ассоциации. Обыкновеннейшим рядом движений служит при этом то, что называется внутренней (про себя) речью; каждый член ряда фиксируется нами произнесением про себя его имени или соответствующего суждения, и этим моментальным усилением его мы пользуемся для перехода к следующему члену ряда»[1].

Аналогичную мысль о физиологическом механизме внимания высказывал А.А.Ухтомский. Он считал, что физиологической основой внимания является доминантный очаг возбуждения, усиливающийся под воздействием посторонних раздражителей и вызывающий торможение соседних областей.

В последние несколько десятилетий в связи с развитием генетики и молекулярной физиологии, а также кибернетики привлекли к себе внимание исследования биологических основ и физиологических механизмов *памяти*. Часть этих исследований была проведена на нейронном уровне, т.е. на уровне изучения работы отдельных нервных клеток и их ансамблей в процессе запоминания (научения). Было показано, что следы памяти обнаруживаются в изменениях, которые в процессе научения происходят в нервных клетках отдельных внутренних структур головного мозга. Это выражается, в частности, в повышении пластичности (откликаемости на стимулы) нейронов гиппокампа, ретикулярной формации и двигательной коры в процессе научения.

Сложились гипотезы о роли глиальных элементов, молекул РНК и ДНК в процессах памяти. Некоторые ученые полагают, что глия — клетки в головном и спинном мозге, заполняющие пространства между нейронами и кровеносными сосудами, — связана с работой долговременной памяти. Предполагается также, что память соотносится с изменениями в структуре молекул

[1] *Рибо Т.* Психология внимания // Хрестоматия по вниманию. — М., 1976. — С. 141—142.

рибонуклеиновой кислоты — РНК, а также с содержанием РНК в тех или иных образованиях мозга.

В коре головного мозга следы памяти или научения обнаруживаются в виде изменений в клетках ц.н.с., наиболее типичными из которых являются увеличение диаметра афферентных окончаний, увеличение числа и длины терминалей аксона, изменение формы клеток к.г.м., увеличение толщины волокон в клетках к.г.м. I и II слоев.

Потери памяти чаще всего можно наблюдать при поражениях лобных и височных долей мозга, поясной извилины, а также ряда подкорковых структур: мамиллярных тел, передних отделов таламуса и гипоталамуса, амигдолярного комплекса и особенно гиппокампа (рис. 23). Его поражение ведет к нарушению процесса выявления следов прошлого опыта, но не к утрате самих следов. Немаловажна в процессах памяти, вероятно, и роль ретикулярной формации, связанных с ней активизирующих структур мозга.

Д.О.Хебб предложил гипотезы о физиологических механизмах кратковременной и долговременной памяти. Таким механизмом для *кратковременной памяти,* по его мнению, является реверберация (вращение) электрической активности в замкнутых цепях нейронов, а долговременная память связана с морфофункциональными изменениями устойчивого характера, происходящими в синапсах, увеличивающими или уменьшающими их проводимость. Из кратковременной в долговременную память информация переходит в результате процесса «консолидации», который развивается при многократном прохождении нервных импульсов через одни и те же синапсы. Этот процесс длителен и требует не менее нескольких десятков секунд реверберации. Консолидация представляет собой облегчение и упрочение синаптической проводимости. В итоге описанных процессов образуются нервные модели стимулов или клеточные ансамбли, причем любое возбуждение, затрагивающее соответствующие нейронные структуры, может привести в состояние активности весь ансамбль. Предполагается, что психологически такая активизация может происходить под влиянием различных стимулов, ощущений, образов, эмоций и т.п. По предположению Хебба, нейронные цепи и структуры, о которых идет речь, могут образовываться с включением во взаимодействие коры, таламуса и гипоталамуса. Нейроны, которые в процессе научения обнаруживают пластические изменения, кроме названных мозговых структур, имеются в гиппокампе, миндалине, хвостатом ядре, ретикулярной формации и двигательной коре.

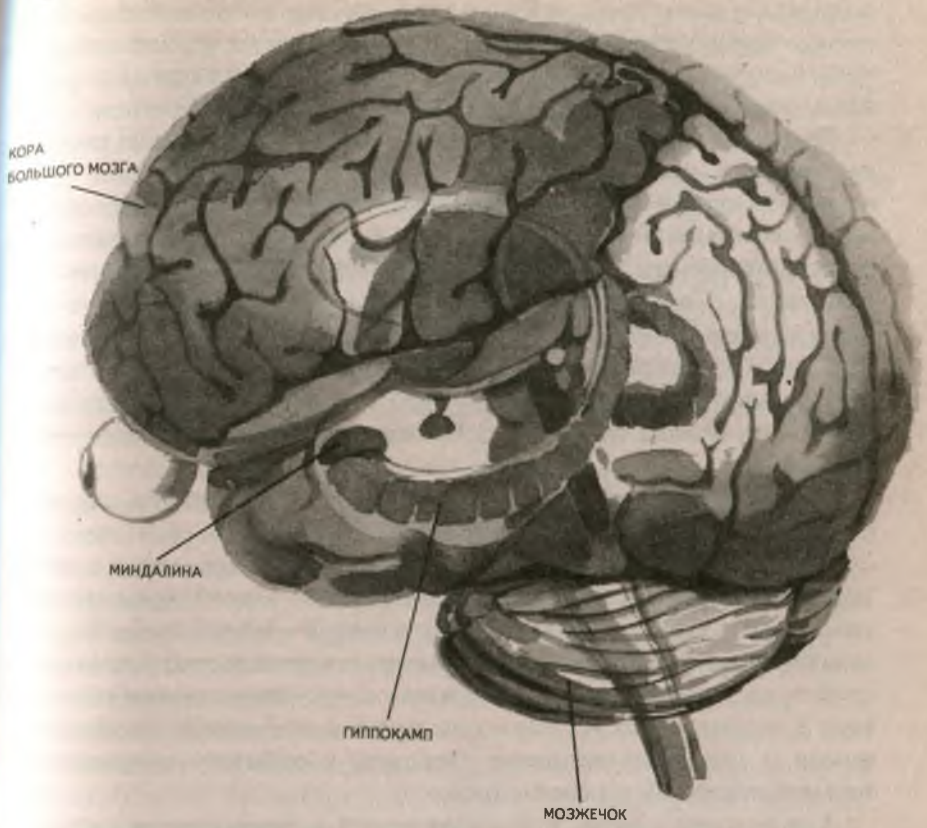


Рис. 23. Структуры мозга, вероятнее всего связанные с памятью

Г.Хиденом была предложена гипотеза о роли РНК в процессах *долговременной памяти,* допускающая изменение в результате научения последовательности оснований в молекуле РНК. Однако носителем самой прочной, самой глубокой памяти человека является, по-видимому, ДНК, которую к тому же считают входящей в механизм наследственности.

С *двигательной памятью человека,* и особенно со сложными формами автоматизированных движений, осуществляемых на подсознательном уровне, связана работа мозжечка. Установлено, что при нарушениях работы мозжечка человек вынужден сознательно контролировать каждый элемент сравнительно простых движений, которые раньше осуществлял автоматически, не задумываясь. Например, для того чтобы взять в руки и откусить яблоко, ему приходится сначала отдельно осуществить и

полностью завершить акт хватания, сделав после этого остановку, затем поднять таким же образом руку на уровень рта и только после этого поднести яблоко ко рту. С мозжечком, вероятно, связана и память на множество условных рефлексов.

Функция гиппокампа в процессах памяти до сих пор точно не известна, хотя есть данные, свидетельствующие о том, что он как-то связан с кратковременной, памятью, а также, вероятно, с *оперативной памятью*. Люди с мозговыми нарушениями, локализованными в области гиппокампа, не могут хранить в памяти то, о чем узнали совсем недавно, или забывают о том, что уже начали или намеревались сделать после того, как дело уже начато. Например, им нелегко вспомнить лицо и имя недавно виденного человека, с которым их познакомили, однако память на давние прошлые события у них обычно бывает сохранной.

Можно также предположить, что работа гиппокампа как-то связана с другим процессом памяти — *узнаванием*. Есть также сведения о том, что активность гиппокампа соотносится с переводом информации из кратковременной в долговременную память. В одном описанном в литературе случае, когда в результате неизбежного хирургического вмешательства у человека был удален гиппокамп, выяснилось, что этот человек сохраняет в памяти лишь то, что с ним происходит сейчас. Воспоминания о недавнем прошлом стерлись, а события настоящего надолго также не запоминались.

Кроме гиппокампа, в формировании и организации следов памяти участвует, по-видимому, медиальная височная область мозга.

Л.Сквайр высказал предположение о том, что височная область мозга не является хранилищем информации, находящейся в долговременной памяти, но участвует в реорганизации нервных структур и в установлении связи с местами хранения такой информации, прежде всего с корой головного мозга. Такая реорганизация может быть связана с физической перестройкой нервных процессов.

Таламическая область, как предполагают, нужна для первоначального кодирования некоторых видов информации, получаемой через органы чувств. Что касается коры головного мозга, то есть данные о ее связи с долговременной памятью.

Кроме ощущений, внимания, восприятия и памяти, большой интерес к себе традиционно вызывают исследования физиологических механизмов потребностных состояний. Этот интерес

связан также с тем, что в мотивационных процессах участвует не только ц.н.с., но организм в целом. Что же касается мозговых структур, то, вероятно, нельзя назвать ни одной из них, которая не имела бы прямого или косвенного отношения к удовлетворению потребностей. Но более всего с ними, по-видимому, связаны таламус, через который проходят почти все нервные пути, идущие в к.г.м. и обратно, подкорка, древняя, старая и новая кора.

Считается, что физиологически *потребность* представляет собой состояние отклонения от нормы во внутренних тканях и органах, которое субъективно выражается в форме ощущений и эмоций. Выделить и назвать какую-либо одну или несколько мозговых структур как общую основу мотивации и эмоций практически невозможно.

Однако в психологии различают *элементарные эмоции* и *высшие чувства,* причем первые считаются в основном врожденными, а вторые — приобретенными в результате научения. Анатомо-физиологической основой низших или простейших эмоций являются лимбические структуры ц.н.с., а также процессы, происходящие в таламусе и гипоталамусе (рис. 24, 25). Нервным субстратом высших чувств человека скорее всего является к.г.м.

Широкую известность в психологии получила теория, объясняющая функционирование и происхождение эмоций их тесной связью с органическими процессами. Такую теорию почти в одно и то же время предложили американский психолог У.Джемс и датский ученый К.Ланге. В историю науки она вошла под двойным названием как теория Джемса—Ланге.

Согласно этой теории первопричинами возникновения эмоциональных состояний являются изменения физиологического характера, происходящие в организме. Возникнув под влиянием внешних или внутренних стимулов, они затем отражаются в голове человека через систему обратных нервных связей и порождают ощущение определенного эмоционального тона. Сначала, согласно теории Джемса—Ланге, должны произойти соответствующие органические изменения в ответ на воздействия стимулов, и только затем как их субъективно отраженное следствие возникает эмоция.

Разница, которая обнаружилась во взглядах У.Джемса и К.Ланге, была небольшой. Джемс полагал, что телесные изменения непосредственно следуют за восприятием возбуждающих стимулов, а эмоция есть не что иное, как наше ощущение уже произошедших перемен. К.Ланге же считал, что сенсорные сти-

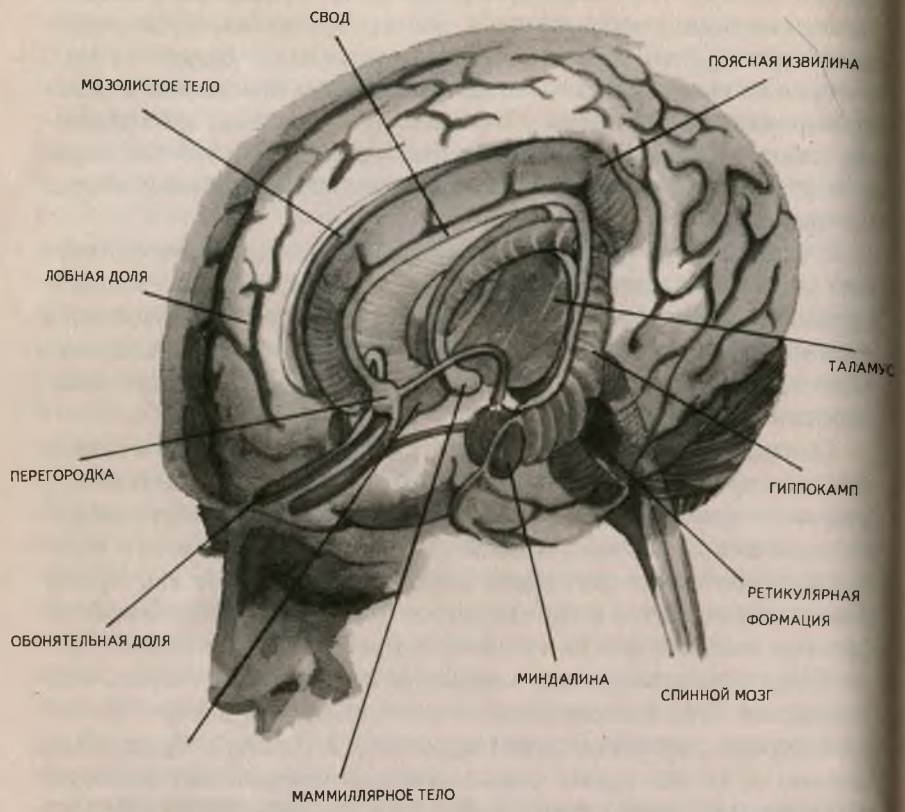


Рис. 24. Важнейшие части мозга, образующие лимбическую систему. Можно видеть, что они располагаются вдоль краев больших полушарий, как бы «окаймляют» их

мулы возникают непосредственно в рецепторах кровеносных сосудов, что эти сосуды в первую очередь реагируют на внешние воздействия, а эмоции появляются затем как отражение произошедших в них изменений.

Суть концепции Джемса—Ланге с последовательностью постулируемых ею событий, приводящих к возникновению эмоций, схематически представлена на рис. 26.

Концепция происхождения эмоций, предложенная Джемсом и Ланге, наряду с одобрением встретила ряд возражений. Наиболее серьезные замечания в ее адрес были высказаны У.Кенноном, который одним из первых обратил внимание на то обстоятельство, что телесные реакции, возникающие при различных

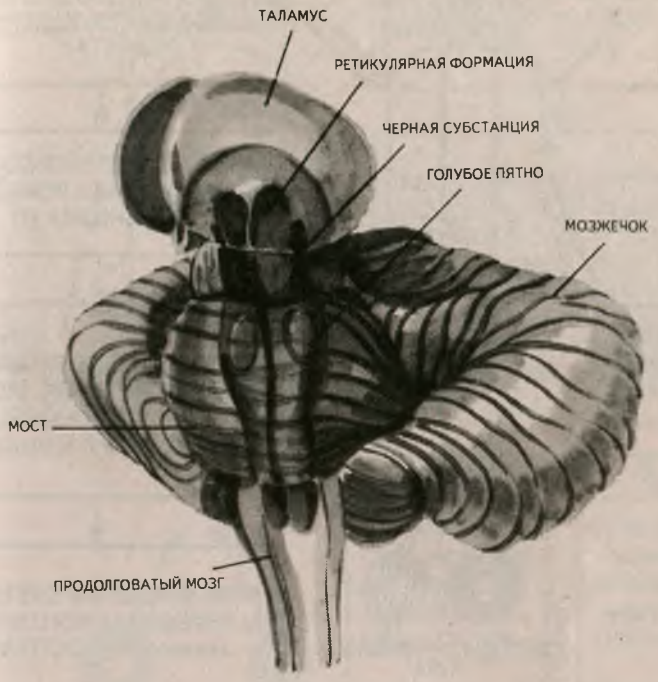


Рис. 25. Структуры ствола мозга, играющие роль в эмоциях. Дофаминовые волокна, идущие от черной субстанции, и норадреналиновые волокна, идущие от голубого пятна, иннервируют весь передний мозг. Обе эти группы нейронов, а также некоторые другие представляют собой части ретикулярной активирующей системы

эмоциях, весьма похожи друг на друга и как таковые недостаточны для того, чтобы вполне удовлетворительно объяснить качественное многообразие существующих у человека эмоций. Кроме того, внутренние органические структуры, в частности кровеносные сосуды, с изменениями которых К.Ланге соотносил возникновение эмоциональных переживаний, инертны и малочувствительны, очень медленно приходят в состояние возбуждения. Что же касается эмоций, то они появляются как субъективные состояния почти мгновенно при возникновении эмоциогенной ситуации, по крайней мере гораздо быстрее, чем на нее своими изменениями внутреннего порядка реагирует организм.

Самым сильным возражением У.Кеннона против теории Джемса—Ланге явилось следующее: искусственно вызываемые

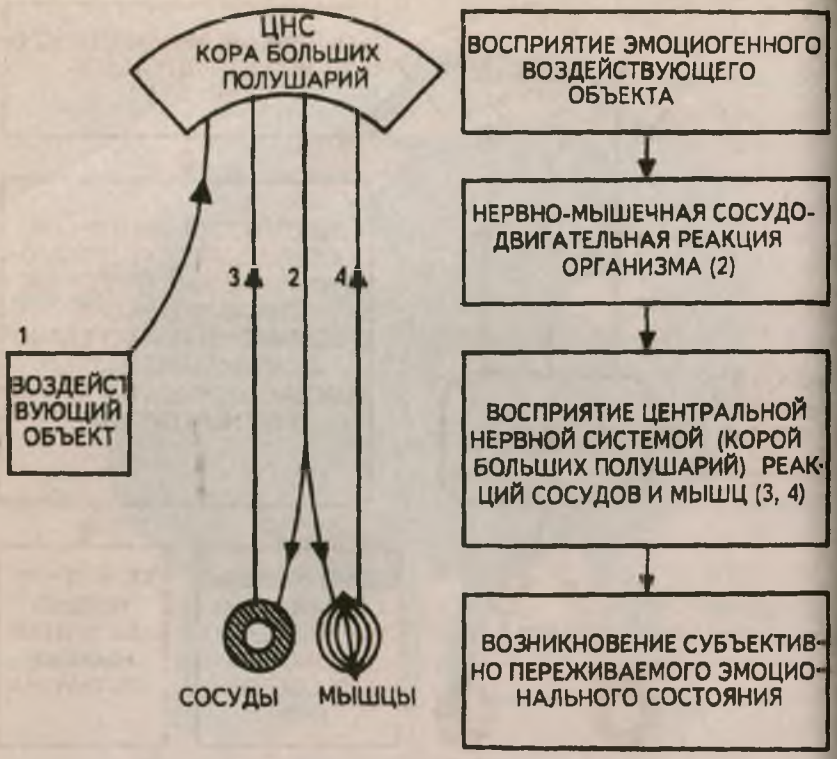


Рис. 26. Концепция Джемса—Ланге

у человека специальными фармакологическими средствами органические изменения, те самые, существованию которых Джемс и Ланге приписывали возникновение эмоций, далеко не всегда сопровождаются эмоциональными переживаниями. Но даже и в том случае, когда в условиях искусственной органической стимуляции подобные эмоциям переживания все же появляются, они субъективно воспринимаются человеком совсем не так, как настоящие эмоции,

В результате У.Кеннон предложил альтернативную теорию происхождения эмоций, представленную в ее основных положениях на рис. 27.

У.Кеннон считал, что эмоциональные переживания и соответствующие им органические изменения порождаются одновременно и возникают из единого источника. Таким источником — эмоциогенным центром, по мнению У.Кеннона, — является таламус, играющий важную роль в регуляции основных

Рис. 27. Концепция возникновения эмоций Кеннона—Барда

органических процессов. Возникновение эмоции есть результат одновременного возбуждения через таламус симпатической нервной системы и коры головного мозга.

Высказанные У.Кенноном положения были дальше развиты П.Бардом. Он показал, что в действительности как телесные изменения, так и связанные с ними эмоциональные переживания возникают почти в одно и то же время. Собственно с эмоциями из всех структур головного мозга более всего связан не сам таламус, а гипоталамус и центральная часть лимбической системы. В экспериментах, выполненных на животных, удалось доказать, что электрическими воздействиями на эти структуры в определенной степени можно управлять эмоциональными состояниями, такими, например, как страх и гнев. В результате этих доработок концепция У.Кеннона получила новое, современное название теории Кеннона—Барда.

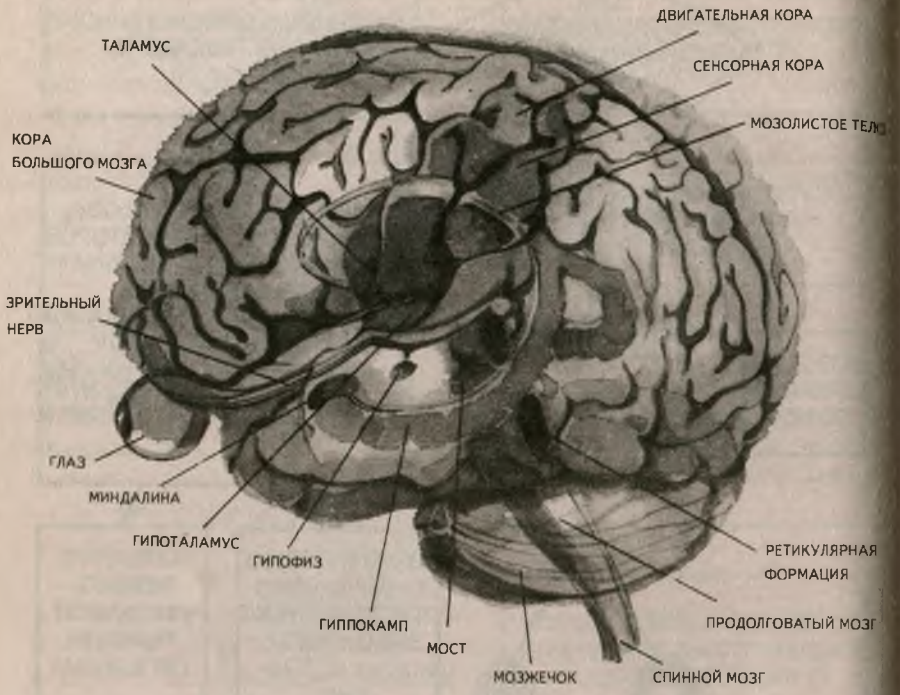


Рис. 28. Нерасчлененный мозг. На рисунке представлены основные структуры, принимающие участие в работе познавательных процессов и в потребительско-эмоциональной регуляции поведения, включая лимбическую систему

На рис. 28, заключающем данный параграф учебника, в интегрированном виде представлены основные структуры головного мозга, принимающие участие в познавательных и эмоционально-мотивационных процессах, рассмотренных выше.

ГЕНЕТИЧЕСКИЕ КОРНИ ПСИХОЛОГИИ И ПОВЕДЕНИЯ

Проблема генетических источников психологии и поведения человека является одной из важнейших в психологической и педагогической науках, поскольку от ее правильного решения зависит принципиальное решение вопроса о возможностях обучения и воспитания детей, человека вообще. По современным данным напрямую воздействовать через обучение и воспитание на генетический аппарат практически невозможно, и, следо-

вательно, то, что задано генетически, перевоспитанию не подлежит.

С другой стороны, обучение и воспитание сами по себе обладают огромными возможностями в плане психического развития индивида, даже если они не затрагивают собственно генотипа и не воздействуют на органические процессы. В целом поставленная проблема в психологии возникла давно и сформулирована как проблема *генотипической и средовой обусловленности психики и поведения человека*.

Связанный с ней вопрос — о биологической и социальной детерминации психических явлений — касается зависимости функционирования и развития психических явлений от организма, не обязательно только от тех его свойств, которые обусловлены генотипически. Это могут быть органические особенности, которые сформировались у человека в процессе жизни в результате созревания, обучения и воспитания вместе взятых. Наконец, само по себе средовое не обязательно сводится только к социальному: ведь окружающая человека среда не ограничена обществом, это может быть и природная среда.

Социальные воздействия на человека связываются, как правило, с миром людей, с их материальной и духовной культурой, в то время как среда, понимаемая в широком смысле слова, включает все остальное, что с рождения и в течение всей жизни окружает человека. На рис. 29 показано соотношение двух обсуждаемых проблем и четырех связанных с ними понятий. Проблемы здесь представлены взаимно перпендикулярными пересекающимися линиями, определяемыми на своих концах словами: «генотип», «среда», «биологическое», «социальное». Фактически на пересечении этих линий и понятий возникает уже не две, а четыре частные проблемы:

I. Проблема генотипической и социальной обусловленности психики и поведения.

II. Проблема социальной и средовой обусловленности психики и поведения.

III. Проблема генотипической и биологической обусловленности психики и поведения.

IV. Проблема средовой и биологической обусловленности психики и поведения.

В действительности генотипическое и биологическое начала в человеке часто объединяют, называя их одним словом — «биологическое». Так же точно иногда соединяют средовое и социальное в понятии «социальное». Таким образом, «биологиче-

Рис. 29. Схематизированное представление четырех проблем, возникающих на стыке генотипических, средовых, биологических и социальных влияний на человека, его психологию, поведение

ское» оказывается интегрирующим в себе и наследственно закрепленные физические (конституциональные) и заданные с рождения физиологические (процессуальные) свойства человеческого организма. Биологическое, понимаемое в этом, расширительном, значении, может быть врожденным или приобретенным в пренатальный период развития организма ребенка или возникнуть после рождения в результате болезни. Именно так мы и будем далее рассматривать интересующую нас проблему, особо выделяя при ее обсуждении вопрос о генотипической и средовой обусловленности психики человека. Соответствующая область исследований, занимающая промежуточное положение между психологией и генетикой, в последние годы становится особенно популярной и получила двойное наименование: в США — «социобиология», в Европе — «этология человека».

Большинство концепций, представленных в социобиологии, и выводов, положенных в их основу, базируется на результатах сравнения человека с другими существами или на выявленном сходстве определенных поведенческих реакций, видов поведения различных популяций людей. Речь идет о таких научных данных, которые не зависят от имеющихся в разных группах людей специфических культурно-исторических традиций.

Отношение ученых к социобиологии в настоящее время неоднозначное: есть и ее сторонники, и ее противники. Самый существенный аргумент, выдвигаемый против социобиологии как науки, — это отсутствие прямых и достаточно убедительных доказательств непосредственной генетической детерминированности большинства видов и форм человеческого поведения. Неоправданным, в частности, представляется оппонентам предположение о том, что человек в своем поведении не зависит от среды, а работа его ц.н.с. не контролируется генетически. Обе точки зрения, выраженные в этом предложении, в настоящее время почти не имеют сторонников и ни одну из них нельзя признать доказательной. Остается только компромиссный вариант, но и он не решает проблемы. Этот вариант выражен в решении, которое сформулировано в утверждении: «частично от генотипа, частично от среды». Данный вариант в каждом конкретном случае требует определения, что же на самом деле зависит от среды и что от генотипа.

Поиски практического решения данного вопроса начались с появления работы английского ученого Ф.Гальтона «Наследование таланта и характера» (1865), где впервые был применен метод близнецов с соответствующими статистическими расчетами, с помощью которых определялись различия между группами близнецов в изучаемых признаках. В результате этого исследования возникла мысль о вероятной генетической обусловленности человеческого интеллекта, а также некоторых психологических и поведенческих признаков, свидетельствующих об умственной отсталости человека.

Исследования хромосом человека (их число равно 48), развернувшиеся в конце 50-х—начале 60-х гг. текущего века, положили начало второму важному этапу разработки проблемы генетической обусловленности психики и поведения. Область науки, занятая этой проблемой в настоящее время, называется *генетикой поведения*. Она касается определения наследственных факторов, влияющих на поведение людей, их познавательные процессы и способности. *Генетика развития*, дополняющая дан-

ную научную область, исследует генетические механизмы нормального и аномального психологического развития человека. В целом, однако, это направление в генетике пока что разработано слабо.

Следует признать, что практически все в организме человека: и его развитие, и анатомо-физиологическое строение, и основные жизненные функции — в конечном счете находится под определенным контролем со стороны генных структур, Мозг, как и любой другой орган, обнаруживает генетическую детерминированность и изменчивость, поэтому логично предположить, что должны существовать генетические факторы, которые по крайней мере в ранние годы определяют психологию и поведение человека. Однако на практике действие генотипа и влияние среды отделить друг от друга очень трудно.

Много научно полезной информации о генетической детерминации поведения и психологии человека дал близнецовый метод, предполагающий одновременное сравнительное исследование монозиготных (МЗ) и дизиготных (ДЗ) близнецов, первые из которых обладают идентичной, а вторые — различной наследственностью. Поскольку те и другие (МЗ и ДЗ), взятые попарно, живут и развиваются примерно в одинаковых условиях среды, то можно предположить, что межиндивидуальное сходство и различие внутри пар близнецов свидетельствует соответственно о значимости или генетического (сходство), или средового (различие) фактора.

Совокупность прирожденных признаков, определяемых исключительно генетически, называют *генотипом*, а признаки, характерные для уже ставшего взрослым организма, прошедшего длительный и сложный путь развития в определенных условиях среды, — *фенотипом*. Считается, что фенотип есть результат совместного влияния на организм и генотипа, и среды, в которой организм растет и развивается.

ДЗ-близнецы в отличие от МЗ-близнецов имеют примерно половину общих генов, т.е. такое их распределение, которое близко к распределению генов у детей, родившихся в разное время в одной и той же семье, в то время как у МЗ-близнецов все гены одинаковые. Фенотипические различия между МЗ-близнецами обычно объясняются влиянием среды, т.е. всем, что непосредственно не связано с генами. ДЗ-близнецов в этих случаях традиционно используют для сравнения в качестве контрольной группы.

В большинстве исследований, проводимых с использованием близнецового метода, ставится и решается следующий воп-

рос: отличаются ли близнецы от неблизнецов по изучаемому признаку? Сопоставление внутрипарного психологического и поведенческого сходства у МЗ- и ДЗ-близнецов должно показать относительную роль генотипа и среды в порождении и закреплении межиндивидуальных вариаций данного признака. В случае, если он в основном формируется под влиянием среды, внутрипарное сходство МЗ- и ДЗ-близнецов должно быть примерно одинаковым. Если же признак больше контролируется генотипическими факторами, то сходство у МЗ-близнецов должно быть значительно выше, чем у ДЗ-близнецов.

Рассмотрим факты, подтверждающие или, напротив, отрицающие генотипическую обусловленность психологии и поведения человека. Генетика поведения за последние несколько десятков лет дала обширный материал, экспериментально подтверждающий наследование форм пищевого и полового поведения, эмоциональности и агрессивности. Датский психогенетик Н.Жуел-Нильсон, исследовав 12 пар разлученных близнецов, показал, что существует высокое внутрипарное сходство в мимике, голосе, походке, но вместе с тем — и большие индивидуальные различия в высокоспециализированных психических процессах и формах поведения (стиле межличностного общения, познавательных интересах и т.п.).

Вопрос о том, наследственность или среда более важна для психологического и поведенческого развития человека, давно обсуждается в литературе, но до сих пор удовлетворительного решения не имеет. Очевидно, что развитие ребенка является результатом взаимодействия между врожденными биологическими особенностями организма и приобретенным жизненным опытом. Например, при нормальном процессе развития человеческий индивид довольно быстро усваивает речь. Но при любых обстоятельствах активная речь не может быть сформирована ранее одного года — полутора лет, т.е. того возраста, когда организм в силу генетических факторов достигнет определенного уровня биологической зрелости. Ни один ребенок, к примеру, не начал еще говорить целыми предложениями раньше годовалого возраста.

Дети растут в человеческой среде, где окружающие их люди являются носителями развитых речевых умений и навыков. Они сознательно и бессознательно стимулируют ускоренное развитие соответствующей речевой способности у детей. У разных народов она формируется и проявляет себя по-разному. В развитых странах Европы, например, ребенок овладевает речью и

начинает говорить в годовалом возрасте. Дети, родившиеся и выросшие в Сан Маркосе, отдаленной деревушке Гватемалы, и имеющие малый опыт общения со взрослыми людьми, овладевают речью гораздо позднее, в возрасте около двух лет.

Ребенок всегда говорит на языке той страны, в которой он родился и вырос. Это, пожалуй, самое убедительное доказательство прямого влияния среды на психическое (речевое) развитие. Если же принять в расчет то обстоятельство, что именно речь составляет основу всех других видов психической деятельности, более сложных по уровню своего развития, то можно считать, что влияние среды на психическое развитие человеческого индивида в целом огромно. Вместе с тем — и для этого также имеются доказательства — оно существенно ограничено теми биологическими возможностями, которые предоставлены достигнутым уровнем зрелости организма.

Проблема влияния биологического и социального начал на психическое развитие человека отчасти может быть решена за счет введения понятия *сензитивного периода развития*. Он обозначает возраст, в рамках которого при формировании тех или иных психологических качеств человека можно добиться наилучших педагогических результатов. Для речи, например, таким периодом является возраст от одного года до трех лет.

Воздействие генетических факторов лучше всего просматривается в характере и динамике процесса созревания организма. Генотипически детерминированный процесс последовательных органических изменений, проходящих определенные стадии, относительно независим от событий, происходящих во внешней для организма среде. Мы говорим «относительно» потому, что такие изменения в определенной степени зависят от внешних условий, в которых происходит созревание организма. Такие условия могут замедлить или, напротив, ускорить процесс созревания, однако существенного влияния на последовательность стадий развития и его конечный результат не оказывают. Из-за неблагоприятных внешних условий развития человеческий организм может не достичь определенной стадии биологического созревания, но это не определяет его психического развития в будущем. Оно может идти ускоренно, если создать внешне благоприятные условия для дальнейшего созревания организма.

На начальном этапе развития человека, в первые месяцы его жизни, ведущим является генотип. От него зависит созревание фиксированных программ развития психики и поведения в их элементарных формах, связанных с деятельностью организма.

Определяющую роль в это время играют наиболее древние мозговые структуры (древняя и старая кора), управляющие созреванием общевидовых биологических структур, от которых зависят жизненно наиболее важные формы приспособительного поведения. Древние мозговые структуры поддерживают жизнедеятельность организма; способствуют накоплению информации, формированию умений и навыков, необходимых для перехода на следующий, более высокий уровень развития. Период жизни, о котором идет речь, охватывает первые два месяца и обычно характеризуется как новорожденность.

Второй этап развития начинается с двухмесячного возраста. Он связан с началом функционирования и включением в работу коры головного мозга, активным развитием и дифференциацией ее структур.

С возрастом количественно и качественно изменяется соотношение генотипических и средовых влияний, причем смена отношения генотипа и среды в детерминации психики и поведения сопровождается их качественной перестройкой, происходящей в ходе развития.

Начиная с дошкольного возраста стабильно связанными с генотипом становятся индивидуальные различия в общительности, а также управление такими свойствами темперамента, как динамика непроизвольно совершаемых и автоматически регулируемых движений. К числу врожденных и довольно рано появляющихся относятся некоторые экспрессивные реакции человека, например способность улыбаться. Даже дети, родившиеся слепыми или глухими, отвечают улыбкой на ласку. Люди, принадлежащие любой из человеческих культур, часто от удивления поднимают брови. Вполне возможно, что и эта поведенческая реакция является врожденной.

С возрастом, по-видимому, увеличивается вклад генотипа в индивидуальные интеллектуальные различия. Генетические влияния этого типа в детском и взрослом возрасте являются относительно устойчивыми. (Речь идет о формировании соответствующих индивидуальных различий, а не о тенденциях развития, рассматриваемых в качестве нормативных. Психологи же имеют обычно дело именно с последними.)

Хотя роль негенетических факторов в формировании психологических и поведенческих индивидуальных различий довольно велика, тем не менее сам генотип редко обусловливает больше половины всех индивидуальных вариаций по соответствующим признакам. Поэтому, «принимая во внимание явную недоста-

точность наших знаний о генетической детерминации поведения человека, всякие спекуляции относительно природы наследственных изменений, обусловивших последние этапы эволюции нашего вида (имеются в виду люди. — *Р.Н.*), представляются преждевременными»[1].

Установлено, что в организме человека функционирует специальный нейроэндокринный аппарат генетической регуляции программы развития. Любая психическая функция благодаря его работе реализуется в пределах некоторого диапазона, заданного уровнем зрелости организма. Однако конечная ее форма в пределах этого диапазона зависит не столько от генотипа, сколько от условий окружающей среды, в частности от обучения и воспитания. В большинстве случаев, имея дело с конкретными психологическими характеристиками человека и формами поведения, невозможно сказать, в какой степени на них повлияли гены, в какой — среда.

Сама по себе высокая наследуемость, установленная в исследованиях, проведенных на людях разных возрастов, не свидетельствует о возрастной преемственности именно генетических влияний. Наследственное воздействие на один и тот же психологический или поведенческий признак с возрастом человека может существенно измениться. Психологические и поведенческие характеристики, показывающие высокую устойчивость во времени, вовсе не обязательно связаны именно с генотипом. Наоборот, многие первоначально генетически обусловленные характеристики отнюдь не всегда являются неизменными в течение последующей жизни человека. Многие данные, которыми располагает *психогенетика*, указывают на следующее: когда в процессе развития обнаруживаются изменения в степени генетической обусловленности индивидуальных особенностей, они часто увеличиваются, а не уменьшаются.

«Согласно современной генетике, — считает И.В.Равич-Щербо, — наследуется не конкретное значение признака, а некоторая способность иметь данный признак, и уже на основе этой наследственно обусловленной нормы реакции, во взаимодействии генотипа и среды формируется определенное фенотипическое выражение признака»[2].

---

[1] *Фогель Ф., Мотульски А.* Генетика человека: В 3-х т. — Т. 3. Эволюция человека. Генетика поведения. Практические аспекты. — М., 1990. — С. 27.

[2] *Равич-Щербо И.В.* Исследование природы индивидуальных различий методом близнецов // Психология индивидуальных различий. Тексты. — М., 1982. — С. 107.

Из всех человеческих свойств минимальную зависимость от генотипа обнаруживают *черты личности*, выражающие отношение человека к людям и обществу. В целом же можно определенно утверждать, что среда в детерминации психического развития человека играет гораздо более важную роль, чем генотип. Даже среди известных свойств нервной системы человека нет ни одного, которое было бы полностью независимым от воздействий среды. «Чем выше в деятельности человека роль специфически человеческой, речевой произвольной саморегуляции, тем меньшую роль играют факторы генотипа, и, наоборот, чем она ниже, тем отчетливее индивидуальные особенности этой деятельности определяются наследственностью»[1].

Электрофизиологические исследования мозга человека, проведенные в последние годы, позволили установить важный факт о наследуемости электроэнцефалограммы (ЭЭГ) человека — картины электрической активности мозга в целом или отдельных его частей, а также выделить типы ЭЭГ и связать их с элементарными психическими и поведенческими явлениями. Соответствующие результаты в обобщенном виде представлены в табл. 4.

Здесь показаны данные о влиянии врожденных особенностей ЭЭГ человека на отдельные стороны его психологии и поведения. Их можно описать так:

1. Люди с мономорфными α-волнами в среднем проявляют себя активными, эмоционально устойчивыми и надежными. Индивиды с особо выраженными признаками такого рода в ЭЭГ с достаточно высокой вероятностью обнаруживают такие поведенческие характеристики, как настойчивость, точность в работе, особенно в условиях стресса. У них развита кратковременная память, однако переработка информации протекает не очень быстро.

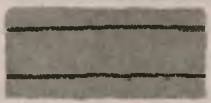
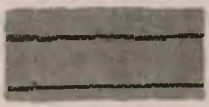
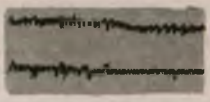
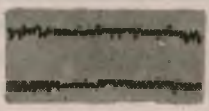
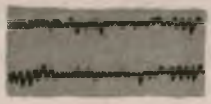
2. Лица с низкоамплитудной ЭЭГ демонстрируют низкую спонтанную активность. Те из них, для кого особенно характерен этот признак, часто оказываются *экстравертами* и склонны в своих мнениях и поступках ориентироваться на окружающих людей. Особенно хорошо развита у них пространственная ориентация.

3. Лица, ЭЭГ которых отличается диффузными β-волнами, делают большое количество ошибок в текстах на внимание, в видах деятельности, требующей повышенной аккуратности не-

[1]Там же. — С. 119.

Таблица 4

Наследственные варианты энцефалограммы и их психологические следствия (по Фогель Ф., Мотульски А. Генетика человека. Проблемы и подходы: В 3 т. — Т. 3. — М., 1990)

Вид ЭЭГ и тип наследования	Генетическая изменчивость ЭЭГ	Функциональные последствия	Психологические последствия
Мономорфные α-волны (предположительно аутосомно-доминантный)		Сильный отбор и большое усиление	Стеничность, стабильность, устойчивость к стрессу
Быстрые варианты α-активности (16—19/с) (аутосомно-доминантный)		Быстрая обработка информации	Высокий интеллект и хорошая моторика
Низкоамплитудная ЭЭГ (аутосомно-доминантный)		Слабое усиление	Расслабленность, низкая активность, конформизм
Низкоамплитудная пограничная (смешанная группа)		Слабое усиление, нарушенное	(Смешанная группа)
Группа с лобно-прецентральной β-активностью (аутосомно-доминантный)			(Не привлекает внимания, спокойный)
Диффузные β-волны (полигенный)		Нарушенная обработка информации в связи с высокой тонической активацией	Напряженность, нарушение пространственной ориентации, чувствительность к стрессу
Нормальный ЭЭГ (полигенный)			

смотря на низкую скорость работы. Их устойчивость к стрессу является довольно низкой. В результате этого они могут показывать сравнительно невысокие, не соответствующие их возможностям результаты тестирования, особенно в заданиях на проверку интеллекта и связанных с пространственной ориентацией.

В заключение остановимся еще на одном вопросе, имеющем принципиальное значение для понимания относительного влияния наследственности и среды на человека. Это — вопрос о динамике психического развития человечества в течение почти двух миллионов лет, прошедших с того времени, как человек выделился среди других живых существ.

В табл. 5 показаны основные этапы эволюции человека, сопровождающиеся совершенствованием его материальной и духовной культуры. В конечном счете это совершенствование привело к колоссальному ускорению психического и поведенческого развития человека. У современных людей оно уже почти никак не связано с перестройкой организма (генотипа), так как на протяжении нескольких последних десятков тысяч лет генотип остается неизменным.

Отметим в связи с этим два обстоятельства. Во-первых, ускоренный прогресс человечества начался с изобретения и использования языка примерно 50 000 лет назад и в целом в биологической истории людей занимает мизерный период времени, равный примерно 0,03% всей человеческой истории. Во-вторых, за последние 300 лет, составляющих около 0,0002% времени биологической эволюции человека, этот прогресс намного превзошел все то, что было достигнуто за весь предшествующий, более чем полуторамиллионный период существования человека как биологического вида.

К этим фактам мы будем возвращаться на страницах данного учебника, пытаясь понять, как и почему человеческий индивид столь быстро развивается и с рождения до зрелости приобретает такие свойства, которых нет ни у какого другого вида живых существ.

Темы и вопросы для обсуждения на семинарах

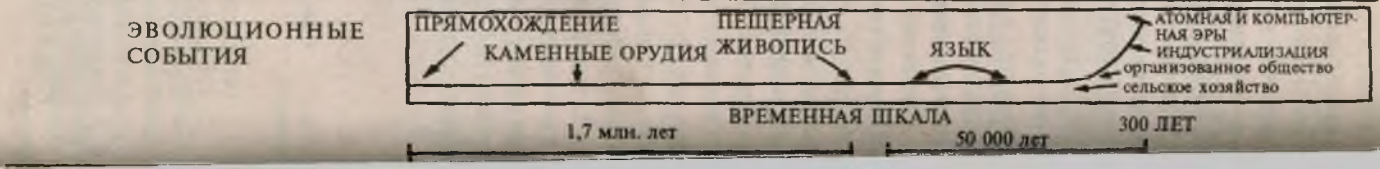
Тема 1. Строение, функционирование и свойства центральной нервной системы человека.

1. Общее строение нервной системы человека.
2. Устройство отдельной нервной клетки — нейрона.
3. Понятие и структура анализатора.
4. Рецепторы и их виды.
5. Структура и основные поля коры головного мозга человека.
6. Представительство психических процессов, свойств и состояний человека в его головном мозге: общие положения.
7. Роль и функции ретикулярной формации в управлении психикой и поведением.

Таблица 5

Основные этапы эволюции человека (по Фогель Ф., Мотульски А. Генетика человека. Подходы и проблемы: В 3 т. — Т. 3. — М., 1990)

СРЕДНИЙ ОБЪЕМ МОЗГА (см)	ВРЕМЕННАЯ ШКАЛА: ЧИСЛО ПРОШЕДШИХ ЛЕТ	ВРЕМЕННАЯ ШКАЛА: ЧИСЛО ПРОШЕДШИХ ПОКОЛЕНИЙ	ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ ОРУДИЯ	ОБРАЗ ЖИЗНИ	ИСКУССТВО И ЯЗЫК
400—550	1,7 млн.	85000	Простейшие каменные и костяные орудия	Охота и собирательство	
900	600 000	30 000	Более совершенные каменные орудия	Тот же	
1300	50 000	2500	Каменные топоры	По-прежнему охота	Пещерная живопись Древнейшие языки
	30 000	1500	Металлические орудия	Сельское хозяйство	Языки с иероглифической и пиктографической письменностью
	10 000	500			
	6000	300	Более сложные орудия и перевозочные средства	Города и сельское хозяйство	
	3500	175			
	300	15	Сложные механизмы	Промышленные центры	Книгопечатание
	30	1	Использование атомной энергии	Атомная эра	Радно, телевидение
	20		ЭВМ	Постиндустриальная эра	



Тема 2. Психика и мозг человека: принципы и общие механизмы связи.

1. Связь психических процессов с работой человеческого мозга.
2. Модель концептуальной рефлекторной дуги по Е.Н.Соколову.
3. Учение Н.А.Бернштейна об участии психики в управлении движениями.
4. Эволюция условнорефлекторного понимания психики со времени И.П.Павлова до наших дней.
5. Психофизиологическая поведенческая теория К.Халла.
6. Модель функциональной системы по П.К.Анохину.
7. Функциональные блоки мозга по А.Р.Лурия.
8. Проблема локализационизма-антилокализационизма: аргументы за и против.

Тема 3. Анатомо-физиологическое представительство в мозге основных психических процессов, свойств и состояний человека.

1. Физиологические механизмы ощущений.
2. Физиологические основы восприятия. Понятие рецептивного поля нейрона.
3. Функциональная асимметрия мозга, ее проявления и назначение в регуляции психических процессов и состояний.
4. Физиологические основы внимания. Моторная теория Т.Рибо.
5. Биологические основы памяти.
6. Органические основы мотивации н эмоций.

Тема 4. Генетические корни психологии и поведения человека.

1. Сложность и многоаспектность проблемы генотипического и средового влияния на психологию и поведение человека.
2. Метод близнецов, его использование в дифференциально-психологических исследованиях.
3. Основные генотипически обусловленные психологические и поведенческие характеристики человека.
4. Взаимодействие генотипов и среды в психическом развитии человека.
5. Возрастная динамика генотипических и средовых влияний на развитие.
6. Наследственные варианты ЭЭГ, их связь с психологией и поведением человека.
7. Основные этапы эволюции человека в связи с его психическим, социальным и культурным развитием.

Темы для рефератов

1. Психофизиологические модели, объясняющие взаимодействие физиологичесих факторов с психическими процессами, состояниями и свойствами человека в управлении его жизнедеятельностью.
2. Научные аргументы за и против локализационизма.
3. Физиологические механизмы познавательных процессов.
4. Физиологические основы мотивации и эмоций.
5. Генотипически обусловленные психические и поведенческие свойства человека.

Темы для самостоятельной исследовательской работы

1. Критический анализ рефлекторного объяснения поведения человека и его психических процессов.
2. Мозг и психика: связь основных структур мозга с психическими процессами и состояниями человека.
3. Роль коры головного мозга и подкорковых структур в управлении психическими процессами и состояниями.
4. Проблема биологического и социального в развитии психики и поведения человека.

ЛИТЕРАТУРА

I

Вулдридж Д. Механизмы мозга. — М., 1965. *(Нейрон. Устройство и функционирование: 17—33. Головной мозг: 40—56. Ретикулярная формация: 92—102; 195—202. Генетический контроль особенностей поведения: 131—139. Центры, управляющие эмоциями и сознанием: 160—169. Центры удовольствия в головном мозге: 179—183. «Центры наказания»: 183—188. Физиологические основы личности и речи: 205—233. Нейрофизиология памяти: 235—277.)*

Голубева Э.А. Индивидуальные особенности памяти человека (Психофизиологическое исследование). — М., 1980. *(Свойства нервной системы: 11—17.)*

Гримак Л.П. Резервы человеческой психики. Введение в психологию активности. Изд. второе, дополненное. — М., 1989. *(Тело и психика: 79—96.)*

Данилова Н.Н., Крылова А.Л. Физиология высшей нервной деятельности. — М., 1989. *(История, предмет и задачи физиологии высшей нервной деятельности: 5—23. Основные понятия и принципы высшей нервной деятельности: 24—45. Функциональная организация мозга: 46—75. Врожденная деятельность организма: 76 — 95. Обучение и закономерности условнорефлекторной деятельности: 96—130. Механизмы образования условного рефлекса: 131—150. Нейрофизиологические основы памяти и обучения: 151—194. Структура поведенческого акта: 195—215. Потребности: 216—224. Мотивация: 225—248. Эмоции: 249—273. Движения: 274-290.)*

Дельгадо Х. Мозг и сознание. — М., 1971. *(Физиологические основы движений: 99—118. Физиологические основы эмоций и мотивации: 119—153, 159—180. Физиологические основы представлений и памяти: 154—158. Физиологические основы «воли»: 186—191. Мозг и психика. Общая постановка проблемы: 223—228.)*

Естественнонаучные основы психологии. — М., 1978. *(Психология и физиология: 11—23. Строение центральной нервной системы: 24—108. Функциональная организация мозга (функциональные блоки мозга): 109—139. Основные свойства нервной системы человека как нейрофизиологическая основа индивидуальности: 295—336.)*

Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. — Т. 1. — М., 1983. *(Биологическое и социальное в психике человека: 76—95.)*

Линдсей П., Норман Д. Переработка информации у человека (Введение в психологию). — М., 1974. *(Нервные механизмы памяти: 276—312.)*

Лурия А.Р. Мозг человека и психические процессы. — Т. I. — М., 1963. *(Мозг человека и психические процессы: 11—68.)*

Лурия А.Р. Эволюционное введение в психологию. — М., 1975. *(Мозг и психические процессы: 93—125.)*

Лурия А.Р. Язык и сознание. — М., 1979. *(Внутренняя речь и ее мозговая организация: 135—146. Мозговая организация речевой деятельности. Патология речевого высказывания: 265—290. Мозговая организация процессов декодирования (понимания) речевого сообщения: 291—306.)*

Мелхорн Г., Мелхорн Х.-Г. Гениями не рождаются (Общество и способности человека). — М., 1989. *(Значение исследования биологических основ интеллекта: 21—24.)*

Милнер П. Физиологическая психология. — М., 1973. *(Нейроны: 19—36. Общий очерк анатомии нервной системы: 36—59. Сенсорные системы мозга: 136—325. Физиологические механизмы мотивации: 325—349, 420—514. Физиологические механизмы внимания: 349—372.)*

Познавательные процессы и способности в обучении. — М., 1990. *(Функциональная организация мозга и психики: 122—140.)*

Русалов В.М. Биологические основы индивидуально-психологических различий. — М., 1979. *(Учение И.П.Павлова о свойствах и типах нервной системы: 67—74. Физические особенности человека и психика: 250—269. Свойства нервной системы и их психологические проявления: 269—272. Связь свойств нервной системы, темперамента и общих способностей: 301—307.)*

Симонов П.В. Мотивированный мозг: Высшая нервная деятельность и естественнонаучные основы общей психологии. — М., 1987. *(Естественнонаучное обоснование ключевых понятий общей психологии: 220—230.)*

Симонов П.В. Эмоциональный мозг. Физиология. Нейроанатомия. Психология эмоций. — М., 1981. *(Физиология и нейроанатомия эмоций: 69—80, 92—97. Психофизиология воли: 160—168.)*

Соколов Е.Н. Нейронные механизмы памяти и обучения. — М., 1981. *(Концептуальная рефлекторная дуга: 5—22. Формы обучения: 23—39.) Способности и склонности: комплексные исследования. — М., 1989. (Типы высшей нервной деятельности человека: 22—33.)*

Теплов Б.М. Избранные труды: В 2 т. — Т. II. — М., 1985. *(Типы высшей нервной деятельности: 6—189.)*

Хрестоматия по ощущению и восприятию. — М., 1975. *(Рецептивные поля и клеточные ансамбли: 19—28.)*

Хэссет Д. Введение в психофизиологию. — М., 1981. *(Головной мозг: 131—162.)*

II

Вартанян Г.А., Петров Е.С. Эмоции и поведение. — Л., 1989. *(Психофизиология эмоций: 19—37.)*

Вейн А.М., Каменецкая Б.И. Память человека. — М., 1973. *(Физиологические механизмы памяти: 11—46. Биохимические основы памяти: 46—60.)*

Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. — Т. I. — М., 1982. *(Психология и учение о локализации психических функций: 168—174.)*

Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию: Курс лекций. — М., 1988. *(Физиология движений и физиология активности: 129—161. Психофизическая проблема: 214—233.)*

Голубева Э.А. Индивидуальные особенности памяти человека (Психологическое исследование). — М., 1980. *(Память и свойства нервной системы: 17—107. Биоэлектрические корреляты памяти: 108—130.)*

Гоноболин Ф.Н. Внимание и его воспитание. — М., 1972. *(Физиологические основы внимания: 11—16.)*

Грегори Р.Л. Глаз и мозг. Психология зрительного восприятия. — М., 1970. *(Устройство глаза и зрительной области мозга: 42—84.)*

Гуревич К.М. Индивидуально-психологические особенности школьников. — М., 1988. *(Основные свойства нервной системы и их индивидуальная представленность: 41—53.)*

Лолер Дж. Коэффициент интеллекта, наследственность и расизм. — М., 1982. *(Диалектические отношения биологического и социального: 118—137. Наследственность интеллекта: 176—228.)*

Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М., 1984. *(Социальное и биологическое в детерминации психики человека: 342—394.)*

Лурия А.Р. Язык и сознание. — М., 1979. *(Внутренняя речь и ее мозговая организация: 135—146. Мозговая организация речевой деятельности. Патология речевого высказывания: 265—290. Мозговая организация процессов декодирования (понимания) речевого сообщения: 291—306.)*

Мерлин В.С. Личность как предмет психологического исследования. — Пермь, 1988. *(Физиологические основы психических свойств личности: 56—68.)*

Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. — М., 1986. *(Свойства нервной системы и свойства темперамента: 65—86.)*

Мерлин В.С. Очерк теории темперамента. — М., 1964. *(Физиологическая обусловленность и психологическая структура темперамента: 106—155.)*

Механизмы памяти: Руководство по физиологии. — Л., 1987. *(Молекулярные основы памяти: 57—77. Нейрохимические основы памяти: 78—86. Нейрофизиологические основы памяти. Системные аспекты: 172—197. Нейропсихологическая регуляция памяти: 351—356. Психофизиологические аспекты модуляции памяти: 374—388.)*

Нейрофизиологические механизмы внимания. — М., 1979. *(Внимание, сознание, сон и бодрствование: 15—50. Нейрофизиологические аспекты внимания: 186—225.)*

Симонов П.В. Мотивированный мозг. Высшая нервная деятельность и естественнонаучные основы общей психологии. — М., 1987. *(Нейроанатомия эмоций: 86—104. Сознание и неосознаваемые проявления высшей нервной деятельности: 169—209.)*

Фогель Ф., Мотульски А. Генетика человека. Проблемы и подходы: В 3 Т. — Т. 3. — М., 1990. *(Эволюция человека (поведение): 27—31. Генетика и поведение человека: 47—141.)*

Хомская Е.Д. Нейропсихология. — М., 1987. *(Теория системной динамической локализации высших психических функций: 26—38. Основные принципы строения мозга: 38—55. Проблема межполушарной асимметрии мозга и межполушарного взаимодействия: 55—68.)*

Хэссет Дж. Введение в психофизиологию. — М., 1981. *(Головной мозг. 131—162.)*

III

Бассин Ф.В. Проблема бессознательного (О неосознаваемых формах высшей нервной деятельности). — М., 1968. *(Психосоматика: 97—122. Мозг и психика: 167—200.)*

Братусь Б.С. Аномалии личности. — М., 1988. *(Биологическое начало и личность: 74—80.)*

Вартанян Г.А., Петров Е.С. Эмоции и поведение. — Л., 1989. *(Постоянство и изменчивость нервных эмоциогенных структур: 38—67.)*

Веккер Л.М. Психические процессы: В 3 т. — Т. I. — Л., 1974. *(Рефлекторная теория психических процессов: 46—67.)*

Гельфанд С.А. Слух. Введение в психологическую и физиологическую акустику. — М., 1984. *(Анатомия слуховой системы: 11—45.)*

Греченко Т.Н. Нейрофизиологические механизмы памяти. — М., 1979.

Дубинин Н.П. и др. Генетика, поведение, ответственность. О природе антиобщественных поступков и путях их преодоления. — М., 1989. *(Генетические основы мотивации поведения: 211—219. Социальное и биологическое в человеке: 12—35. Основные понятия генетики человека: 35 — 46. Генетика и поведение: 86—103. Генетические основы агрессивности и альтруизма: 219—231. Генетические основы интеллекта: 231—256.)*

Дудкин К.Н. Зрительное восприятие и память. Информационные процессы и нейронные механизмы. — Л., 1985. *(Психофизиология зрения: 30—61. Психофизиологические (общие) основы зрения и памяти: 62—99.)*

Зинц Р. Обучение и память. — Минск, 1984. *(Психофизиология памяти: 186—199.)*

История зарубежной психологии. 30—60-е годы XX в. Тексты. — М., 1986. *(Принципы поведения (теория К. Халла): 38—59. Оперантное поведение (Б. Скиннер): 60—96.)*

Кликс Ф. Пробуждающееся мышление. У истоков человеческого интеллекта. — М., 1983. *(Мотивационная основа когнитивных процессов (психофизиология): 112—126.)*

Крылова А.Л. Функциональная характеристика слуховой системы: Учебное пособие. — М., 1985. *(Общая характеристика слуховой системы: 21—29.)*

Лурия А.Р. Мозг человека и психические процессы. — Т. I. — М., 1963. *(Двигательный анализатор и проблема корковой организации движений: 113—138.)*

Лурия А.Р. Нейрофизиология памяти. Нарушения памяти при локальных поражениях мозга: В 2 т. — Т. I. — М., 1974.

Лурия А.Р. Нейропсихология памяти. Нарушения памяти при глубинных поражениях мозга: В 2 т. — Т. II. — М., 1976.

Лурия А.Р. Потерянный и возвращенный мир (История одного ранения). — М., 1971.

Механизмы памяти. Руководство по физиологии. — Л., 1987. *(Память, ее функции и связь с работой мозга: 7—20. Доминанта*

как фактор следообразования в центральной нервной системе: 197—221. Функциональная асимметрия больших полушарий и память: 234—263, 369—373.)

Николов Н., Нешев Г. Загадка тысячелетий (что мы знаем о памяти). — М., 1988. *(Где находятся хранилища памяти: 37—66.)*

Попугаева А.Г. Импринтинг (запечатлевание). — Л., 1973. *(Импринтинг и его биологическое значение: 82—87.)*

Поршнев Б.Ф. О начале человеческой истории. Проблемы палеопсихологии. — М., 1974. *(Рефлекс: 214—225. Доминанта: 225—244.) Психологическая диагностика. Проблемы и исследования. — М., 1981. (Генетика поведения: 120—167.)*

Саган К. Драконы Эдема: рассуждения об эволюции человеческого разума. — М., 1986. *(Грядущая эволюция мозга: 196—237. Гены и мозг: 22—56.)*

Суворов Н.Ф., Таиров О.П. Психофизиологические механизмы избирательного внимания. — Л., 1985. *(Психофизиологические корреляты процессов избирательного внимания: 7—59.)*

Хорн Г. Память, импринтинг и мозг: исследование механизмов. — М., 1988. *(Подходы к анализу нейронных основ памяти: 12—42. Локализация памяти в мозге: 86—124.)*

Чуприкова Н.И. Психика и сознание как функции мозга. — М., 1985. *(Психика и рефлекторная деятельность мозга: 16—62. Уровни организации психического отражения: 77—104. Сознание как высшая форма отражения и его мозговые механизмы: 105—157.)*

Якобсон П.М. Эмоциональная жизнь школьника. — М., 1966. *(Физиологические основы эмоций и чувств: 35—43.)*

Глава 3.
ПСИХОЛОГИЯ И НАУКИ О ЧЕЛОВЕКЕ

Краткое содержание

Психология и история. Связь, существующая между историей и психологией человека. Использование исторических методов в психологии и психологических методов в истории. Сущность исторического подхода в психологических исследованиях. Построение теории психического развития личности и социальных групп на основе исторического метода. История психологии как науки.

Психология и философия. Традиционность связей философии и психологии, причины их возникновения и сохранения. Освобождение психологии от философско-политических и идеологических ограничений, искусственно созданных вокруг нее в годы советской власти. Создание более тесного, естественного

союза психологии и философии на базе достижений мировой философии. Основные проблемы психологии, разрабатываемые психологами совместно с философами. Значение материалистической философии для психологии.

Психология и социология. Истоки и характер взаимодействия социологии и психологии. Основные проблемы психологии человека, рождающиеся на стыке психологии и социологии. Взаимообогащение этих наук. Соединение психологии и социологии в теории социального научения, в проблематике социальной психологии. Понятие социализации. Механизмы социализации: подражание, внушение, социальная фацилитация, конформность и следование нормам. Идентификация как механизм социализации. Основные положения теории социального научения.

Психология и педагогика. Традиционность союза педагогики и психологии. Из истории отношений психологии и педагогики. Необходимость объединения усилий психологов и педагогов в решении задач обучения и воспитания. Основные проблемы, которые совместно решаются психологами и педагогами.

ПСИХОЛОГИЯ И ИСТОРИЯ

Человек является органической частью и природы, и общества. Поэтому психология имеет тесные связи с многими науками: социальными, биологическими — со всеми, которые в той или иной степени касаются человека. Так же, как невозможно понять психику и поведение современного человека без глубокого знания его биологических начал, устройства и законов функционирования организма, трудно рассчитывать на их понимание без знания социальных наук, в частности истории. «Человеческая натура, — писал Э.Фромм, подчеркивая значение общества для людей, — это не сумма врожденных, биологически закрепленных побуждений, но и не безжизненный слепок с матрицы социальных условий; это продукт исторической эволюции в синтезе с определенными врожденными механизмами и законами»[1].

Применительно к человеку анализ истории есть источник для понимания его современного состояния, в том числе психологии и поведения. Хотя человек как особенный биологический организм выделился среди других живых существ примерно 1,7 миллиона лет назад, как субъект общественных движений и преобразований он живет примерно 50 000 лет. Но за это время благодаря созданному им самим миру материальной и духовной культуры он и стал Человеком с высшими психическими процессами, личностными свойствами и нравственными состояниями. В течение этого исторического периода люди ов-

[1] *Фромм Э.* Бегство от свободы. — М., 1990. — С. 28.

ладели речью и преобразовали свое восприятие, внимание, воображение, мышление и память.

Современный человек рождается, живет и развивается в особой, отличной от природы, искусственно созданной им социальной среде. Практически все, что окружает его с рождения, — есть творение рук человеческих, начиная от предметов домашнего обихода, одежды и кончая инструментами и средствами, которыми человек пользуется для обучения, воспитания и оказания воздействия на мир. Следовательно, для того чтобы понять, как появился современный человек со всеми его психологическими качествами, необходимо обратиться к истории человечества, в первую очередь к истории развития материальной и духовной культуры.

Без знания истории общества трудно понять и психологию отношений людей в современном мире. Эти отношения также складывались веками. Философские учения, религиозные верования, обычаи, традиции, ритуалы, многое другое, что характеризует психологию современных народов и наций, есть продукт их длительного исторического развития. Передаваясь из поколения в поколение, достижения человеческой культуры формируют в процессе их усвоения психологию современных людей как личностей и субъектов познания и творческого преобразования мира. Сама сложившаяся система обучения и воспитания — семейного, школьного, социального, интеллектуального, трудового, нравственного, физического и т.п. — также выступает как итог длительной истории.

Союз психологии и истории может быть внешним и внутренним. Внешние связи этих наук имеют место тогда, когда каждая из них для решения собственных проблем обращается к другой с целью использования ее данных. Так, историка может заинтересовать психологическая характеристика людей, живших в ту или иную эпоху, их взгляды, культура, обычаи, традиции и т.п. Психолог в свою очередь может обратиться к истории для решения своих задач, рассматривая психологию людей как исторический факт.

Более глубокий союз психологии и истории образуется в том случае, когда представителю одной области знаний необходимо воспользоваться методами или приемами, заимствованными из другой науки, для решения собственных задач. Например, историк, обращаясь к психологическим методам, может изучить личность какого-либо государственного деятеля или психологию народа для того, чтобы объяснить имевшие место истори-

ческие события (проблема роли личности в истории). Психолог в свою очередь может применить метод исторического анализа для проникновения в психологию и поведение людей давно живших поколений.

Есть примеры еще более глубокого синтеза истории и психологии в создании общей научной теории. Одним из них является *теория культурно-исторического развития высших психических функций человека,* разработанная Л.С.Выготским. В ней автор показал, что главные исторические достижения человечества, в первую очередь язык, орудия труда, знаковые системы, стали мощным фактором, который значительно продвинул вперед филогенетическое и онтогенетическое психологическое развитие людей. Пользуясь всем этим, человек научился управлять собственной психикой и поведением, сделав их произвольными и опосредствованными орудиями и знаками, подвластными его сознанию и воле.

Другим не менее известным примером такого рода связи является использование в психологии так называемого *исторического метода.* Суть его состоит в том, что для понимания природы, происхождения и законов какого-либо психологического явления надо проследить его фило- и онтогенетическое развитие от элементарных к более сложным формам, не ограничиваться анализом наиболее развитых форм. Например, чтобы понять речевое мышление человека, необходимо выявить истоки мышления и речи, установить этапы их раздельного существования, соединения и совместного развития. Для того чтобы осознать, что представляют собой высшие формы человеческого внимания или памяти, необходимо рассмотреть их поэтапное развитие с раннего детства у детей.

Много блестящих примеров подобного рода исследований мы находим у Л.С.Выготского, его учеников и последователей. Они напрямую связаны с применением исторического метода, и к этим исследованиям мы будем еще иметь возможность обратиться на страницах учебника.

Главной и наиболее ценной мыслью, которая лежит в основе сближения психологии и истории, является та, что современный человек с его психологическими качествами, личностными свойствами и социальными поступками есть продукт истории развития человечества. От эпохи к эпохе, от одного исторического периода к другому, от государства к государству, от нации к нации и даже от поколения к поколению психология и поведение людей, их взгляды, культура, традиции и обычаи

значительно меняются. В свою очередь психология зрелого человека оказывает обратное влияние на ход истории. Установлена, например, и доказана определенная зависимость между диктаторскими режимами, существовавшими в разных странах мира в различные времена, и психологическими особенностями людей, живших в условиях этих режимов. Показано также, что историческая психология людей тесным образом связана с культурными и социально-экономическими достижениями того общества, в котором они живут. Американский ученый Д.Макклелланд обнаружил, что сила *мотива достижения успеха* у людей, представляющих определенную страну, коррелирует с социально-экономическими успехами, достигнутыми данной страной, а сама мотивация достижения в свою очередь зависит от сложившейся в этой стране социальной системы воспитания детей. Показано, что история культуры тесным образом переплетается и с историей личности.

ПСИХОЛОГИЯ И ФИЛОСОФИЯ

Связи психологии с философией являются еще более органичными, чем связи психологии с историей. Обе науки зародились и начали развиваться почти одновременно, и в течение ряда веков психология выступала как часть философии.

К необходимости обращения к философии психологов привела сложность и необычность проблем, с которыми они столкнулись. Многие вопросы психологии с большим трудом поддаются экспериментальному анализу и изучению с помощью естественнонаучных методов. Во многом они решаются философско-умозрительно. Да и сам человек, как мы выяснили, не есть полностью биологическое существо, он обитает между природой и обществом и одновременно принадлежит к этим двум реальностям. По этой причине в своем познании он не может быть полностью охвачен только методами какой-либо одной науки.

Многие проблемы психологии современного человека, такие, как *личностный смысл* и цель жизни, мировоззрение, политические пристрастия и моральные ценности, выступают как общие и для психологии (социальной), и для философии. В самой психологии до сих пор есть немало вопросов, к решению которых невозможно подойти лабораторно-экспериментальным путем, но которые тем не менее приходится решать.

При столкновении с такими проблемами психологи вынуждены обращаться к философии, вырабатывать самим или пользоваться теми умозаключениями, которые им предлагают представители смежной науки, в данном случае философии. К числу традиционных философско-психологических проблем можно отнести проблему сущности и происхождения человеческого сознания, природы высших форм человеческого мышления, влияние общества на личность и личности на общество (мировоззренческий аспект), методологические проблемы психологии и ряд других.

Долгое время пока существовало идеологически поддерживаемое разделение философии на материалистическую и идеалистическую и соответственно научно не оправданное разделение психологии на «советскую» и «буржуазную», так называемая марксистско-ленинская философия догматически и бездоказательно выдавалась за единственную истинно научную методологическую основу психологии. Такой искусственно созданный философско-психологический союз не мог быть прочным и плодотворным. Он привел к застою во многих областях психологии, особенно психологии личности и социальной психологии — там, где затрагивались проблемы взаимодействия общества и личности. Теперь, наконец, этот союз обещает стать более естественным и широким, возрождает надежду на постановку и решение многих сложных проблем совместными усилиями психологов и философов, причем не только материалистического, но и идеалистического направления.

Отвергая марксистско-ленинскую философию в качестве «единственно научной» методологии психологии, вместе с тем нельзя отрицать положительность влияния некоторых материалистических идей Маркса на развитие отечественной психологической мысли. Это влияние, в частности, сказывается на разработке проблем *деятельности* и деятельностного происхождения высших психических функций.

С другой стороны, благодаря наметившемуся в последние годы косвенному проникновению некоторых положений идеалистической философии в психологическую мысль чаще стали обсуждаться в отечественной науке сложные философско-психологические проблемы человека — ответственность, совесть, смысл жизни, духовность, т.е. как раз такие, которые психологи без помощи философов не в состоянии самостоятельно решить. Да и сами философы вряд ли смогут в них глубоко разобраться без сотрудничества с психологами, не принимая в рас-

чет живую личность, достаточно изученную в психологической науке.

Есть такие проблемы, при решении которых сотрудничество психологов и философов является наиболее плодотворным и уже дало ощутимые результаты. Это прежде всего проблемы *эпистемологии* — науки о познании человеком окружающего мира, призванной выяснить принципиальную его постижимость человеком и наметить в самом общем виде методы такого познания. Благодаря многолетним исследованиям, проводимым, например, в созданном по инициативе известного швейцарского психолога Жана Пиаже Международном эпистемологическом центре (Швейцария, г. Женева), удалось многое узнать о природе человеческого интеллекта и его развитии у детей. Над этой проблемой в указанном центре совместно и плодотворно трудятся философы, логики и психологи.

Многое понять в области взаимодействия общества и личности помогли работы современных *неофрейдистов*, которые в основном имели теоретический, философско-психологический характер. Ряд ученых — философов и социологов — до настоящего времени считают, например, известного психолога-неофрейдиста Э.Фромма представителем своей науки и часто ссылаются на него.

К этой же категории работ, занимающих промежуточное положение между философией и психологией, можно отнести исследования, посвященные поиску и утрате человеком смысла жизни (К.Роджерс, В.Франкл и др.), проблемам одиночества, счастья (М.Аргайл, В.Франкл).

ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

Социология и психология находят немало общих интересов в разработке проблем, связанных с обществом и личностью, социальными группами и межгрупповыми отношениями. В определенном смысле союз этих наук напоминает союз психологии и истории (взаимообогащение методами и фактами), но он также похож на альянс философии и психологии (интеграция знаний на теоретико-методологическом уровне). Социология заимствует из социальной психологии методы изучения личности и человеческих отношений. В свою очередь психологи широко пользуются традиционными социологическими приемами сбора первичных научных данных: анкетирование и опрос.

Разработанная преимущественно социологами концепция социального научения принята в социальной и возрастной психологии. Напротив, предложенные психологами теории личности и малой группы находят применение в социологических исследованиях. Социологи пользуются психологическими данными при решении проблем, касающихся общества в целом; психологи обращаются к социологическим теориям и фактам тогда, когда им необходимо глубже понять механизмы влияния общества на личность, а также общие закономерности поведения человека в обществе.

Есть немало проблем, над решением которых социологи и психологи трудятся вместе и которые в принципе не могут быть решены без участия представителей обеих наук. Это — проблемы отношений между людьми, национальная психология, психология экономики, политики, межгосударственных отношений и ряд других. Сюда же относятся проблемы *социализации и социальных установок,* их формирования и преобразования. Всеми этими проблемами в психологии занимаются представители социальной психологии, и примечательно то, что направление научных поисков с аналогичным названием, но с иной проблематикой и методологией исследования существует и в социологии.

Рассмотрим некоторые понятия и концепции, которые разрабатываются в социологии и необходимы для углубленного понимания индивидуальной психологии человека.

Наиболее известной из теорий, предложенных в русле «социологически ориентированной» социальной психологии, помогающей нам понять, каким образом отдельно взятым человеком приобретаются, поддерживаются и сохраняются определенные формы социального поведения, является *теория социального научения.* Эта теория в свою очередь выступает как часть социологии и имеет своим предметом социализацию.

Социализацию личности можно определить как процесс усвоения и воспроизводства индивидом общественного опыта, в результате которого он становится личностью и приобретает необходимые для жизни психологические качества, знания, умения и навыки, в том числе речь и способность по-человечески общаться, взаимодействовать с людьми. Социализация — это многогранный процесс познания индивидом созданной людьми цивилизации, приобретения опыта социальной жизни, превращения из природного в общественное существо, из индивида в личность.

Социализация включает в себя усвоение норм нравственности, культуры человеческих отношений, правил поведения среди

людей, необходимых для эффективного взаимодействия с ними, а также социальных ролей, видов деятельности, форм общения. Она также включает в себя активное познание человеком окружающей его действительности, овладение навыками коллективной работы, развитие необходимых коммуникативных способностей.

Для каждого нового поколения открываются все более широкие возможности для социализации, но каждому следующему поколению людей приходится вместе с тем все труднее, так как количество информации, которую необходимо усвоить в процессе социализации, быстро возрастает и уже сейчас намного превышает возможности отдельно взятого индивида. Понятие социализации касается как процесса, так и результатов приобретения человеком жизненного опыта.

Особого внимания заслуживают механизмы социализации, т.е. способы, посредством которых человеческий индивид приобщается к культуре и приобретает опыт, накопленный другими людьми. В качестве основных источников социализации человека, несущих в себе необходимый опыт, выступают общественные объединения (партии, классы и т.п.), члены его собственной семьи, школа, система образования, литература и искусство, печать, радио, телевидение.

Теория социального научения, лежащая в основе современных представлений о закономерностях и механизмах социализации, утверждает, что поведение человека есть результат его общения, взаимодействия и совместной деятельности с разными людьми в различных социальных ситуациях, есть результат подражания, наблюдения за другими людьми, обучения и воспитания на их примерах. Эта теория отрицает исключительную зависимость поведения человека от генотипа, биологии организма и его созревания и считает, что развитие не менее зависимо от мира, внешнего для человека, т.е. от общества.

Другим важным положением теории социального научения является утверждение о том, что любые формы общественного поведения человека, даже если в их основе не лежат известные генетические факторы, преобразуются в результате применения к человеку системы разнообразных социально-культурных поощрений и наказаний. Такие поощрения (похвала, награда, одобрение и т.п.) стимулируют и закрепляют те или иные реакции у человека. Наказания же, напротив, подавляют, препятствуют развитию и исключают их из сферы индивидуального опыта.

Считается, что новые виды социального поведения могут приобретаться человеком не только в результате прямых поощре-

ний и наказаний, но и при наблюдении за поведением других людей (так называемое викарное научение) благодаря тому, что человек, как и многие другие высшие живые существа, имеет способность обучаться через прямое подражание.

Люди в состоянии заранее предвидеть возможные следствия своих социальных поступков, планировать и сознательно их осуществлять. Ожидаемые человеком вероятные результаты его поведения играют заметную роль в жизни, управляя процессом его социального научения не в меньшей степени, чем прямые поощрения и наказания.

Частный, но не менее важный механизм социализации — идентификация. Дети по мере своего физического и психического развития усваивают большое число разнообразных норм и форм поведения, человеческих отношений, характерных для их родителей, сверстников, окружающих людей. Ребенок в процессе социализации идентифицирует себя с другими людьми, перенимая их взгляды и накопленный жизненный опыт. Посредством идентификации он приобретает различные виды социального и *полоролевого поведения.*

Основным источником идентификации для детей раннего возраста являются родители. В дальнейшем к ним присоединяются сверстники, дети более старшего возраста, взрослые. Действие идентификации как механизма социального научения не прекращается в течение всей жизни человека. Ее источником служат люди, несущие в себе ценные качества и желательные для социализирующегося индивида формы поведения.

Один из важнейших идентификационных процессов, благодаря которому мы узнаем, как формируется личность человека определенного пола: мужчины или женщины, — *полоролевая типизация.* Под ней понимается процесс и результат приобретения ребенком психологии и поведения, характерных для людей одного с ним пола.

Основную функцию в полоролевой типизации выполняют родители. Они служат моделью для подражания со стороны ребенка в своем полоролевом поведении. Через родителей детям передаются их полоролевые установки, соответствующие требования и образцы поведения. Необходимые полоролевые *ожидания* родителей формируют у детей требуемые психологические качества через систему поощрений и наказаний, применяемых по отношению к тем или иным формам поведения, через игрушки и соответствующую полу ребенка одежду, через распределение между детьми разного пола обязанностей по дому,

через воспитание у мальчиков мужских, а у девочек женских форм поведения.

Отцам в условиях нашей культуры обычно поручается воспитывать соответствующие личностные качества у сыновей, с них больше спрашивается за поведение и психическое развитие мальчиков, чем девочек. За воспитание дочерей в семье чаще всего отвечает мать.

Аналогичные родительским полоролевые требования предъявляются и поддерживаются друг у друга самими детьми (обращение к мальчику: «Ведешь себя как девчонка» — или к девочке: «Ведешь себя как мальчишка»). В процесс полоролевой типизации активно включаются средства массовой информации, печать, радио, телевидение. Источников для формирования у детей стереотипных полоролевых взглядов в современном обществе достаточно много, и их вполне хватает на то, чтобы уже к двум-трем годам у ребенка стали отчетливо проявляться свойственные его полу психологические и поведенческие черты, оценки и взгляды.

Показано, что объектом идентификации для ребенка часто становятся взрослые, которые отзывчивы и добры по отношению к детям. Им подражают больше всего.

Когда в семье доминирует мать, девочки чаще идентифицируют себя с ней, а не с отцом; у мальчиков в такой семье могут возникнуть определенные трудности психологического развития, препятствующие приобретению ими мужских черт характера и соответствующих форм поведения. В тех семьях, где главой является отец, девочки, напротив, бывают больше похожими на отцов. Одновременно у них складываются многие черты характера, свойственные матери.

Важный фактор идентификации — восприятие себя ребенком как внешне похожего на того или иного из своих родителей. Тенденция к идентификации себя с похожим родителем проявляется у детей сильнее, чем стремление к идентификации с непохожим родителем.

К другим механизмам социализации относят подражание, внушение, *социальную фацилитацию,* конформность и следование нормам. Подражание — это сознательное или бессознательное воспроизведение индивидом опыта других людей, манер, поступков и действий.

Механизм подражания в своей основе является у человека врожденным. Различные виды и формы подражательных движений можно наблюдать уже у высших животных, более и чаще

всего — у человекообразных обезьян (антропоидов). Замечено, например, что антропоиды в стаде подражают тем видам поведения, которые наблюдаются у других им подобных обезьян. Подражание является для высших животных важным механизмом приобретения опыта.

Не меньшую роль оно играет и в процессе социализации человека. Почти весь человеческий опыт ребенок до трехлетнего возраста приобретает в общении с окружающими людьми через подражание.

Внушение можно рассматривать как процесс, в результате которого происходит неосознанное воспроизводство человеком мыслей, чувств, психических свойств и состояний других людей, с которыми он общается.

Социальная фацилитация — это положительное стимулирующее влияние поведения одних людей на деятельность других, совершаемую в их присутствии или при их непосредственном участии. В результате социальной фацилитации действия человека становятся более раскованными, а мыслительные процессы протекают свободнее, активнее и интенсивнее (слово «фацилитация» в переводе с английского языка на русский означает «облегчение»). В наибольшей степени социальная фацилитация у человека проявляется в кругу близких и знакомых людей. В обществе чужих людей, порождающих чувство тревоги и беспокойства, нередко наблюдается явление противоположного характера, выражающееся в торможении поведения и психических процессов субъекта общения. Это — *социальная ингибиция* (данное слово в переводе означает торможение).

Много внимания в социальной психологии уделялось изучению такого механизма социализации, как конформность. Конформным называют поведение человека, при котором он, осознанно расходясь в мнениях с окружающими людьми, тем не менее соглашается с ними, исходя из каких-либо конъюнктурных соображений (личной выгоды в ущерб следованию истине). Конформность — это приспособленчество, следование чужому мнению, заранее и сознательно рассчитанное на то, чтобы не создавать себе лишних трудностей в общении и взаимодействии с людьми, добиться поставленных целей, погрешив против истины.

От других социально-психологических механизмов социализации конформность отличается наличием более или менее выраженного конфликта между тем, что человек думает, и тем, что он делает на самом деле, между тем, что он говорит, и как поступает.

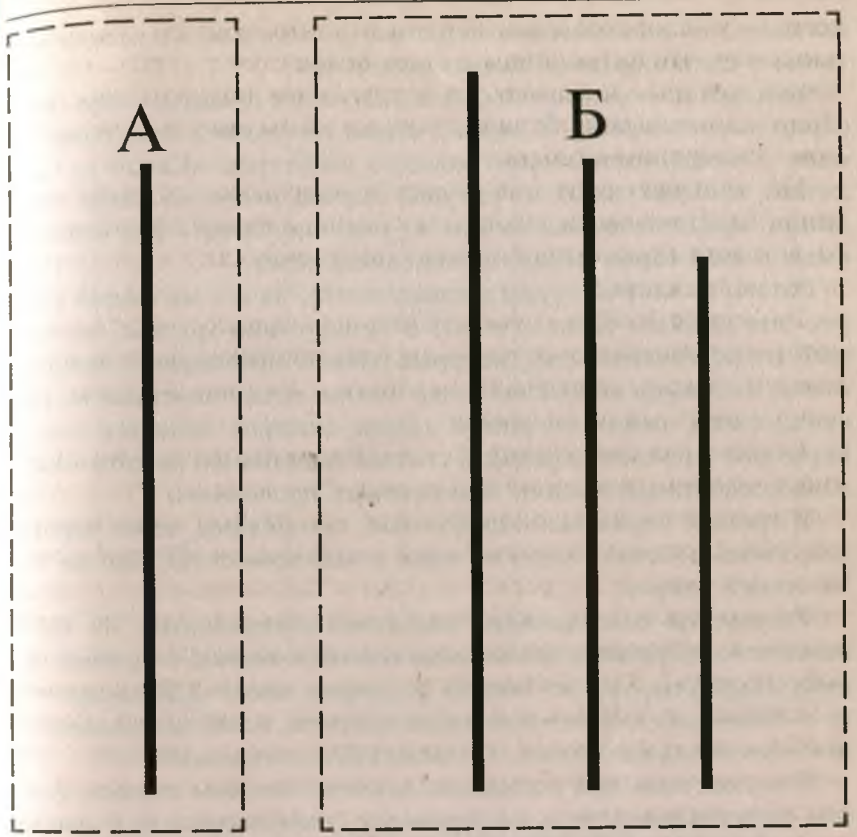


Рис. 30. Линии разной длины, использованные в эксперименте С.Аша при изучении конформного поведения

Рассмотрим известный, классический пример конформного поведения. В одном из первых исследований конформности (они были начаты С.Ашем в 50-е годы в США) для создания необходимой экспериментальной ситуации были использованы простые зрительные стимулы — линии разной длины, расположенные вертикально рядом друг с другом (рис. 30). В эксперименте участвовали от 7 до 9 человек, из которых только один был настоящим испытуемым, а остальные выступали как добровольные помощники экспериментатора. С ними он заранее договорился о том, что в экспериментальной ситуации они будут давать заведомо ложный ответ на заданный экспериментатором вопрос. При этом настоящий испытуемый, принимавший участие в эксперименте, не подозревал, что остальные члены груп-

пы являются подставными лицами и договорились с исследователем о единообразной форме поведения.

Каждый из действительных испытуемых проходил через три серии исследования. В первой серии он должен был один на один с экспериментатором отвечать на вопрос: «Какой из трех линий, изображенных на рисунке справа, равна по длине одна линия, представленная на том же рисунке слева?» Все испытуемые в этой серии давали правильный ответ.

Затем, во второй серии эксперимента, на тот же самый вопрос они должны были отвечать в присутствии группы, состоящей из подставных лиц, которые давали единодушно ложный ответ, например утверждали, что линия, представленная на рисунке слева, равна по длине линии, которая является самой короткой (крайняя справа). В составе подставной группы наивный испытуемый должен был отвечать последним.

В третьей серии все испытуемые, прошедшие через первые две, вновь отвечали один на один с экспериментатором на тот же самый вопрос.

Результаты исследования оказались следующими. Из 100% испытуемых, давших правильные ответы в первой и третьей сериях эксперимента, во второй его серии около 32%, несмотря на очевидность для них правильного ответа, вслед за всеми вслух повторяли ложный ответ, т.е. вели себя конформно.

Впоследствии при социально-психологическом анализе фактов, полученных в этом эксперименте, ученые пришли к выводу о том, что конформное поведение играет отрицательную роль в социализации. Оно препятствует становлению самостоятельной, независимой личности, способной иметь и отстаивать свое мнение.

От собственно конформного поведения следует отличать такое, при котором индивид, не имея установившегося собственного мнения или сомневаясь в его правильности, бессознательно и невольно встает на точку зрения большинства окружающих людей. Такое поведение, внешне напоминающее конформное, может играть положительную роль в социализации. Оно способствует становлению индивидуальной позиции и исправлению ошибок, так как часто оказывается, что истина находится на стороне большинства людей, а не какого-либо одного, отдельно взятого индивида.

Еще один показательный эксперимент, демонстрирующий влияние группы на мнения людей, провел в 30-е годы М.Шериф. Его исследование состояло в следующем. Испытуемых, от 3 до 5 человек, помещали в затемненную комнату и на экране

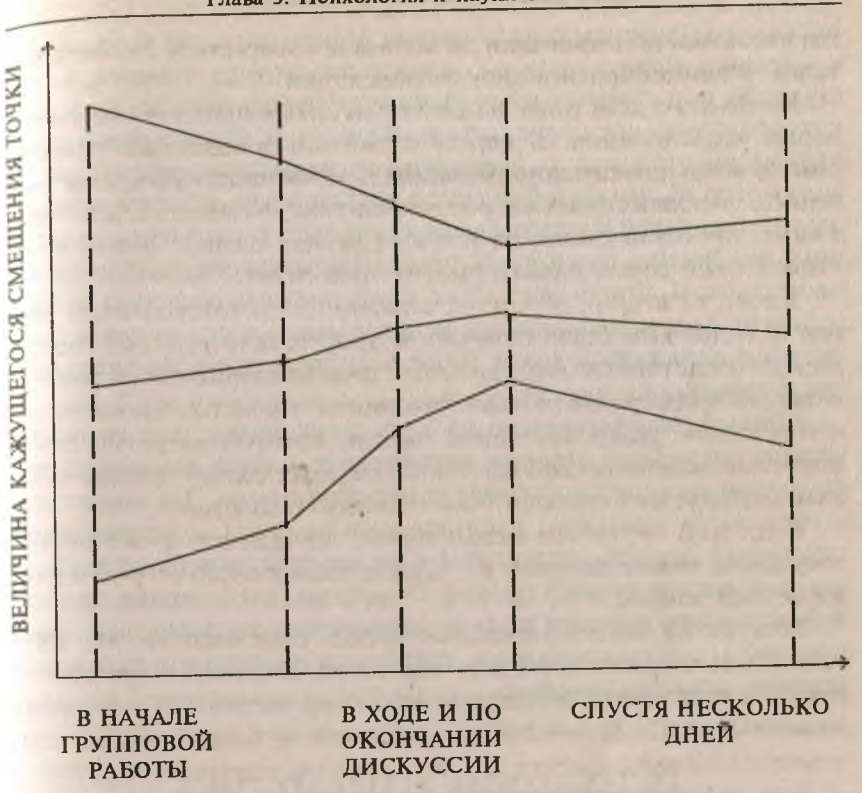


Рис. 31. Изменение индивидуальных мнений членов группы о расстоянии, на которое «переместилась» неподвижная точка, в ходе и по окончании эксперимента (по М.Шерифу)

показывали неподвижную маленькую светящуюся точку. Никто из членов экспериментальной группы заранее не знал о том, что точка на самом деле является неподвижной. Всем им в начале эксперимента предлагалась инструкция примерно следующего содержания: «Внимательно посмотрите на точку. Следите за ней. Если вдруг заметите какое-либо изменение в ее положении, скажите об этом вслух».

В силу известной иллюзии возникновения кажущегося движения неподвижных объектов, которая связана с анатомической подвижностью глазного яблока и частей тела человека, а

также с отсутствием в поле зрения ориентиров, по отношению к которым можно судить о движении другого объекта, большинство испытуемых в описываемом эксперименте через некоторое время после его начала «видели» движение точки и заявляли об этом вслух. Между ними начиналась дискуссия, в ходе которой они спорили друг с другом о том, в каком направлении и на какое расстояние относительно своего первоначального положения сдвинулась точка. До дискуссии, в ходе ее, по окончании и спустя несколько дней после проведения эксперимента отмечались мнения испытуемых о том, на какое расстояние сдвинулась точка. Они в систематизированном виде представлены на рис. 31.

Кривые, изображенные на нем, показывают, что первоначально различные мнения испытуемых в ходе и в результате дискуссии становились более единообразными. Это свидетельствует об их взаимном влиянии друг на друга, о становлении групповой нормы суждений и о ее воздействии на индивидуальные мнения членов группы. Оказалось, что влияние групповой нормы не исчезает и после завершения эксперимента, хотя при этом и обнаруживается тенденция частичного возврата к первоначальному мнению.

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

Вопрос об отношениях этих двух наук на первый взгляд кажется более простым, чем вопросы о связях, имеющихся между психологией, историей, философией и социологией. В действительности это не так. В силу ряда причин должного союза между данными дисциплинами до сих пор нет. Отчасти это происходит потому, что психология и педагогика как науки организационно оформились и существуют раздельно. Между тем практически любой из вопросов обучения и воспитания детей требует совместного участия педагогов и психологов и без их скоординированной работы не может быть успешно решен. Усилия ученых, представляющих эти области знаний, надо объединить, и самый лучший способ сделать это заключается в том, чтобы специалистов в области педагогики готовить по такой программе, которая включает почти столько же педагогических знаний, сколько психологических.

Когда-то в нашей стране существовала и успешно развивалась комплексная наука о детях, их обучении и воспитании,

называемая *педологией*. В разработке ее проблем объединяли усилия педагоги, психологи, медики, генетики, физиологи и ряд других ученых. Из всех наук, которые они представляли, собирались полезные сведения о детях, необходимые для их обучения и воспитания. Имелись учебные центры, где готовили педологов, научные лаборатории, в которых специалисты данных областей знаний совместно разрабатывали и решали проблемы детства. Достижения отечественных ученых в области педологии не уступали зарубежным.

Однако судьбу этой прогрессивной и перспективной науки постигла та же участь, какая выпала на долю генетики и кибернетики. Педологические исследования были прекращены, а учреждения закрыты в результате волюнтаристского некомпетентного вмешательства в 1936 г. руководящих органов ЦК ВКП(б) (имеется в виду постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпроса»).

Отрицательные последствия этого решения оказались серьезными, привели к отставанию системы обучения и воспитания детей в нашей стране от лучших мировых образцов. Не преодолены они, к сожалению, и до сих пор. Это, в частности, проявляется в продолжающем существовать разделении педагогики и психологии как в научных исследованиях, так и в организационном плане.

Темы и вопросы для обсуждения на семинарах

Тема 1. Психология и история.

1. Взаимосвязь истории и психологии как наук.
2. Применение психологических методов в анализе исторических событий и личностей.
3. Использование исторических методов для изучения психологии и поведения людей.
4. Успехи психологической теории, достигнутые за счет применения исторических методов в ее разработке.
5. Исторический подход к изучению психологических явлений.

Тема 2. Психология и философия.

1. Традиционность связей между психологией и философией, причины их возникновения и сохранения.
2. Основные проблемы психологии, совместно разрабатываемые философами и психологами.
3. Достижения в философско-психологических исследованиях.
4. Значение философии для психологии.

Т е м а 3. Психология и социология.

1. Истоки и характер связей между психологией и социологией.
2. Проблемы, общие для психологии и социологии.
3. Теория социального научения.
4. Понятие и механизмы социализации.

Т е м а 4. Психология и педагогика.

1. История и современное состояние связей между педагогикой и психологией.
2. Объективные и субъективные трудности, возникающие на пути объединения усилий психологов и педагогов в решении проблем обучения и воспитания детей.
3. Главные проблемы, которые совместно должны решаться педагогами и психологами.

Темы для рефератов

1. Психология и история.
2. Социологические аспекты психологических исследований.

Темы для самостоятельной исследовательской работы

1. Психология и философия: проблемы их взаимодействия.
2. Психология и педагогика: пути укрепления сотрудничества в решении задач обучения и воспитания детей.

ЛИТЕРАТУРА

I

Андреева Г.М. Социальная психология. — М., 1988. *(Общественные отношения и. межличностные отношения: 78—97. Социализация: 331—348.)*

Брунер Д.С. Психология познания: за пределами непосредственной информации. — М., 1977. *(Культура и познавательное развитие: 320—355.)*

Леонтьев А.Н. Об историческом подходе в изучении психики человека // Психологическая наука в СССР. — Т. 1. — М., 1959. — С. 9—44.

Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. — М., 1981. *(Человек и культура: 410—435.)*

Лурия А.Р. Эволюционное введение в психологию. — М., 1975. *(Сознательная деятельность человека и ее общественно-исторические корни: 77—92.)*

II

Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. — М., 1988. *(Общественно-историческая природа психики человека: 190—213.)*

Кликс Ф. Пробуждающееся мышление. У истоков человеческого интеллекта. — М., 1983. *(Развитие социальных отношений и познание: 167—189.)*

Коул М., Скибнер С. Культура и мышление. Психологический очерк. — М., 1977. *(Познавательные процессы и культура: 22—53, 209—244.)*

Робер М.-А., Тильман Ф. Психология индивида и группы. — М., 1988. *(Философия, психология и наука: 15—20.)*

Ярошевский М.Г., Анциферова Л.И. Развитие и современное состояние зарубежной психологии. — М., 1974. *(Социальные факторы развития психологической мысли: 13—16. Теории социальной обусловленности психики: 258—267.)*

III

Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — М., 1968. *(Социализация личности: 108—113.)*

Грехнев В.С. Социально-психологический фактор в системе общественных отношений (социально-философские проблемы). — М., 1985.

История зарубежной психологии. 30—60-е годы XX века. Тексты. — М., 1986. *(Психология и культура: 293—311.)*

Психология личности. Тексты. — М., 1982. *(Характер и социальный процесс (Э.Фромм): 48—54.)*

Глава 4.
РАЗВИТИЕ ПСИХИКИ ЧЕЛОВЕКА И ЖИВОТНЫХ

Краткое содержание

Истоки психики живых существ. Психика и ее отличие от других свойств, которыми обладает материя. Материалистическое и идеалистическое понимание сущности и происхождения психики. Особенности психического отражения. Сигнальный характер этого отражения. Способность восприятия имеющим психику организмом таких воздействий, которые не обладают биологической значимостью. Возникновение нервной системы и ее роль в дальнейшем развитии психики. Основной механизм совершенствования психического как

высшего уровня регуляции деятельности организма. Материалистический и идеалистический подходы к решению данной проблемы.

Становление низших форм поведения и психики. Развитие психического отражения у животных (материалистический подход). Гипотеза А.Н.Леонтьева о стадиях и уровнях психического отражения у животных, ее уточнение и дальнейшая проработка К.Э.Фабри. Роль практической деятельности и двигательной активности (манипуляции и органы манипулирования объектами) как факторов, определяющих уровень развития психики и поведения животных. Стадия элементарной сенсорной психики, ее низший и высший уровни. Стадия перцептивной психики, аналогичные уровни ее развития, включая наивысший. Виды интеллектуального поведения, наблюдаемые у животных. Выделение особой, ориентировочно-исследовательской фазы в деятельности животных. Использование передних конечностей как органа манипулирования. Идеалистическое понимание существования и развития психического начала в мире: гипотеза Тейяра де Шардена.

Развитие высших психических функций у человека. Понятие высшей психической функции. Основные источники развития высших психических функций у человека: изобретение и изготовление орудий, продуктивный, творческий характер деятельности, создание предметов материальной и духовной культуры, использование речи и других знаковых систем как средств общения, организации мышления, хранения и передачи знаний. Отличие восприятия, внимания, памяти и мышления человека как высших психических функций от их элементарных форм, данных с рождения. Деятельность как источник познавательного, а общение — личностного развития человека. Основные отличительные признаки человеческой деятельности.

Сравнение психики человека и животных. Познавательные процессы у животных и человека (ощущения, восприятие и память). Интеллект человека и животных, представления и мышление у них. Эмоциональная жизнь животных и человека. Мотивация поведения у человека и животных, особенности их общения. Проявление в индивидуальном общественном поведении человека социального и природного начал. Необходимость учета биосоциальной природы человека в объяснении и предсказании его поступков.

ИСТОКИ ПСИХИКИ ЖИВЫХ СУЩЕСТВ

Психика — общее понятие, объединяющее многие субъективные явления, изучаемые психологией как наукой. Есть два различных философских понимания природы и проявления психики: материалистическое и идеалистическое. Согласно первому пониманию психические явления представляют собой свойство высокоорганизованной живой материи самоуправления развитием и самопознания (рефлексия).

В соответствии с идеалистическим пониманием психики в мире существует не одно, а два начала: материальное и идеальное. Они независимы, вечны, не сводимы и не выводимы друг из друга. Взаимодействуя в развитии, они тем не менее развиваются по своим законам. На всех ступенях своего развития идеальное отождествляется с психическим.

Согласно материалистическому пониманию психические явления возникли в результате длительной биологической эволюции живой материи и в настоящее время представляют собой высший итог развития, достигнутый ею. Есть данные, свидетельствующие о том, что уже простейшим живым существам — одноклеточным — свойственны близкие к психике явления, а именно: способность к реагированию на изменения внутренних состояний и внешнюю активность на биологически значимые раздражители, а также память и способность к элементарному научению через пластичные, приспособительные изменения поведения.

В представлениях материалистов психические явления возникли намного позднее того, как на Земле появилась жизнь. Поначалу живое вещество обладало лишь биологическими свойствами раздражимости и самосохранения, проявляющимися через механизмы обмена веществ с окружающей средой, собственного роста и размножения. Позднее, уже на уровне более сложно организованных живых существ, к ним добавились чувствительность и готовность к научению.

Первые признаки жизни на Земле появились 2—3 миллиарда лет назад, сначала в виде постепенно усложняющихся химических, органических соединений, а затем и простейших живых клеток. Они положили начало биологической эволюции, связанной со свойственной живому способностью к развитию, размножению, воспроизводству и передаче приобретенных, генетически закрепленных свойств по наследству.

Позднее в процессе эволюционного самосовершенствования живых существ в их организмах выделился специальный орган, взявший на себя функцию управления развитием, поведением и воспроизводством. Это — нервная система. По мере ее усложнения и совершенствования (обособление от других тканей и органов, выделение и дифференциация ганглиозных структур, оформление головного и спинного мозга, появление и развитие коры головного мозга, сначала древней, затем старой и новой, усложнение связей между ц.н.с. и другими органами тела) шло развитие форм поведения (деятельности) и наслоение (иерархизация) уровней психической регуляции жизнедеятельности: ощущения, восприятие, память, представления, мышление, сознание, рефлексия.

Улучшение структуры и функций нервной системы послужило основным источником развития психики. Механизм данного процесса, по-видимому, тот же самый, с помощью кото-

рого описывается и представляется эволюция живых существ: приобретение организмом новых свойств и органов в результате изменений, происходящих в генотипе; приспособление к среде и выживание тех существ, чьи свойства и органы (старые и вновь приобретенные в результате мутаций) оказались наиболее полезными с точки зрения жизнеобеспечения, выживания и адаптации.

Важным стимулом к развитию явилось усложнение самих по себе условий жизни, которое требовало изменения строения организма, появления способности отражать мир, лучше ориентироваться в нем. Можно сказать, что первопричиной совершенствования психики явилась сама действительность: она потребовала, чтобы у живых существ появились сложная нервная система и высшие уровни психического отражения. Такова общая точка зрения на происхождение и развитие психики, разделяемая материалистами.

Ученые, склонные к идеалистической философии, представляют дело иначе. Согласно их мнению психика не является свойством живой материи и не есть продукт ее развития. Она, как и материя, существует вечно. Так же как в преобразовании со временем материального можно выделить низшие и высшие формы (потому такое преобразование называется развитием), в эволюции идеального (психического) можно отметить свои элементарные и простейшие формы, определить собственные законы и движущие силы развития.

В материалистическом понимании психика как бы внезапно появляется на определенном этапе развития живой материи, и в этом состоит слабость материалистической точки зрения. Она сталкивается со многими другими трудноразрешимыми вопросами, когда дело доходит до объяснения связей и зависимостей психического от материального. Это — психофизиологическая проблема, суть которой состоит в объяснении зависимости друг от друга психических и физиологических процессов. Это также определение анатомо-физиологического субстрата таких идеальных явлений, как *личностный смысл* и *значение* языковых форм, разум и сознание, воля и рефлексия и др.

Вместе с тем имеется множество фактов, которые определенно свидетельствуют о зависимости, существующей между мозговыми и психологическими процессами, материальными и идеальными состояниями. Это говорит о прочных связях, имеющихся между идеальным и материальным, является сильным аргументом в пользу материализма, но, конечно, не есть дока-

зательство того, что развитие материального причинно обусловливает появление и формирование идеального.

С другой стороны, идеализм, утверждая независимость идеального от материального, казалось бы, обходит эти проблемы, но также оказывается в тупике, когда необходимо научно объяснить факты, на которые опирается материалистическая точка зрения. В первую очередь это относится к очевидным свидетельствам, накопленным современной биологией, медициной, психологией и психофизиологией, о зависимости между психическими процессами и физическими состояниями человека и работой его мозга.

Данная коллизия привела к тому, что ни одной из обсуждаемых философских позиций не удалось одержать верх над другой. Но, к счастью, психология как конкретная наука, добывающая факты, строящая на базе их свои теории и объясняющая поведение человека, а не только его психические явления, вполне может существовать и развиваться дальше, не дожидаясь окончательного решения указанной философской проблемы. Имея в виду сказанное, мы в этой главе представим обе точки зрения на процесс развития психики: материалистическую и идеалистическую.

СТАНОВЛЕНИЕ НИЗШИХ ФОРМ ПОВЕДЕНИЯ И ПСИХИКИ

Как же начиналось и шло развитие психики и поведения у животных?

Материалистически точно ответить на этот вопрос сейчас, когда на Земле давно уже не осталось практически никаких следов этих процессов, невозможно. Ныне живущие простейшие существа — обладатели элементарных форм психического *отражения* — это не те, с которых, вероятно, начиналась эволюция психического. Ведь вместе с человеком и другим живым миром они прошли миллионы лет эволюции, и вряд ли можно рассчитывать на то, что за такое колоссальное время они не изменились. Мы сейчас в лучшем случае можем высказывать более или менее вероятные предположения о том, как все это было, начиналось и шло.

Одну из гипотез, касающуюся стадий и уровней развития психического отражения, начиная от простейших животных и кончая человеком, предложил А.Н.Леонтьев в книге «Проблемы развития психики». Позднее она была доработана и уточнена К.Э.Фаб-

ри на основе новейших *зоопсихологических* данных, поэтому теперь ее правильнее называть *концепцией Леонтьева—Фабри.*

Вся история развития психики и поведения животных, согласно этой концепции, делится на ряд стадий и уровней (табл. 6). Выделяется две стадии элементарной *сенсорной* психики и *перцептивной психики.* Первая включает в себя два уровня: низший и высший, а вторая — три уровня: низший, высший и наивысший.

Таблица 6

Стадии и уровни развития психики и поведения животных (по А.Н.Леонтьеву и К.Э.Фабри)

Стадии и уровень психического отражения, его характеристика	Особенности поведения, связанные с данной стадией и уровнем	Виды живых существ, достигших этого уровня развития
I. Стадия элементарной сенсорной психики		
А. Низший уровень. Примитивные элементы чувствительности. Развитая раздражимость.	А. Четкие реакции на биологически значимые свойства среды через изменение скорости и направления движения. Элементарные формы движений. Слабая пластичность поведения. Несформированная способность реагирования на биологически нейтральные, лишенные жизненного значения свойства среды. Слабая, нецеленаправленная двигательная активность.	А. Простейшие. Многие низшие многоклеточные организмы, живущие в водной среде.
Б. Высший уровень. Наличие ощущений. Появление важнейшего органа манипулирования — челюстей. Способность к формированию элементарных условных рефлексов.	Б. Четкие реакции на биологически нейтральные раздражители. Развитая двигательная активность (ползание, рытье в грунте, плавание с выходом из воды на сушу). Способность избегать неблагоприятных условий среды, уходить от них, вести активный поиск положительных раздражителей. Индивидуальный опыт и научение играют небольшую роль. Главное значение в поведении имеют жесткие врожденные программы.	Б. Высшие (кольчатые) черви, брюхоногие моллюски (улитки), некоторые другие беспозвоночные.

Продолжение

Стадии и уровень психического отражения, его характеристика	Особенности поведения, связанные с данной стадией и уровнем	Виды живых существ, достигших этого уровня развития
II. Стадия перцептивной психики.		
А. Низкий уровень. Отражение внешней действительности в форме образов предметов. Интеграция, объединение воздействующих свойств в целостный образ вещи. Главный орган манипулирования — челюсти.	А. Формирование двигательных навыков. Преобладают ригидные, генетически запрограммированные компоненты. Двигательные способности весьма сложны и разнообразны (ныряние, ползание, ходьба, бег, прыжки, лазанье, полет и др.). Активный поиск положительных раздражителей, избегание отрицательных (вредных), развитое защитное поведение.	А. Рыбы и другие низшие позвоночные, а также (отчасти) некоторые высшие беспозвоночные (членистоногие и головоногие моллюски). Насекомые.
Б. Высший уровень. Элементарные формы мышления (решение задач). Складывание определенной «картины мира».	Б. Высокоразвитые инстинктивные формы поведения. Способность к научению.	Б. Высшие позвоночные (птицы и некоторые млекопитающие).
В. Наивысший уровень. Выделение в практической деятельности особой, ориентировочно-исследовательской, подготовительной фазы. Способность решать одну и ту же задачу разными методами. Перенос однажды найденного принципа решения задачи в новые условия. Создание и использование в деятельности примитивных орудий. Способность к познанию окружающей действительности независимо от наличных биологических потребностей. Непосредственное усмотрение и учет причинно-следственных связей между явлениями в практических действиях *(инсайт)*.	В. Выделение специализированных органов манипулирования: лап и рук. Развитие исследовательских форм поведения с широким использованием ранее приобретенных знаний, умений и навыков. ные.	В. Обезьяны, некоторые другие высшие позвоночные (собаки, дельфины).

Каждая из стадий и соответствующие ей уровни характеризуются определенным сочетанием двигательной активности и форм психического отражения, причем в процессе эволюционного развития то и другое взаимодействуют друг с другом. Совершенствование движений ведет к улучшению приспособительной деятельности организма. Эта деятельность, в свою очередь, способствует улучшению нервной системы, расширению ее возможностей, создает условия для развития новых видов деятельности и форм отражения. То и другое опосредствуется совершенствованием психики.

Стадия элементарной *сенсорной* психики характеризуется примитивными элементами чувствительности, не выходящими за пределы простейших ощущений. Эта стадия связана с выделением у животных специализированного органа, осуществляющего сложные манипулятивные движения организма с предметами внешнего мира. Таким органом у низших животных являются челюсти. Они заменяют им руки, которые есть только у человека и некоторых высших животных. Челюсти сохраняют свою роль как орган манипуляций и исследования окружающего мира в течение длительного периода времени, вплоть до освобождения передних конечностей животного для этой цели.

Низший уровень стадии элементарной сенсорной психики, на котором находятся простейшие и низшие многоклеточные организмы, живущие в водной среде, характеризуется тем, что здесь в достаточно развитом виде представлена *раздражимость* — способность живых организмов реагировать на биологически значимые воздействия среды повышением уровня своей активности, изменением направления и скорости движений. *Чувствительность* как способность реагировать на биологически нейтральные свойства среды и готовность к научению методом условных рефлексов еще отсутствует. Двигательная активность животных еще не имеет поискового, целенаправленного характера.

Следующий, высший уровень стадии элементарной сенсорной психики, которого достигают живые существа типа кольчатых червей и брюхоногих моллюсков, характеризуется появлением первых элементарных ощущений и челюстей как органа манипулирования. Изменчивость поведения здесь дополняется появлением способности к приобретению и закреплению жизненного опыта через условнорефлекторные связи. На этом уровне уже существует чувствительность. Двигательная активность совершенствуется и приобретает характер целенаправленного поиска биологически полезных и избегания биологически вредных воздействий.

Виды приспособительного поведения, приобретаемые в результате мутаций и передаваемые из поколения в поколение благодаря естественному отбору, оформляются в качестве *инстинктов* — наследственно закрепленных, структурно и функционально довольно жестких систем целесообразно устроенных органических и поведенческих реакций.

Качественный скачок в развитии психики и поведения животных происходит на следующей, *перцептивной* стадии. Ощущения здесь объединяются в образы, а внешняя среда начинает восприниматься в виде вещно оформленных, расчлененных на детали в восприятии, но образно целостных предметов, а не отдельных ощущений. В поведении животных с очевидностью выступает тенденция ориентироваться на предметы окружающего мира и отношения между ними. Наряду с инстинктами возникают и более гибкие формы приспособительного поведения в виде сложных, изменчивых двигательных навыков.

Весьма развитой оказывается двигательная активность, включающая движения, связанные с изменением направления и скорости. Деятельность животных приобретает более гибкий, целенаправленный характер. Все это происходит уже на низшем уровне перцептивной психики, на котором, по предположению, находятся рыбы, другие низшие позвоночные, некоторые виды беспозвоночных и насекомые.

Следующий, высший уровень перцептивной психики включает высших позвоночных: птиц и некоторых млекопитающих. У них уже можно обнаружить элементарные формы мышления, проявляемого в способности к решению задач в практическом, наглядно-действенном плане. Здесь мы обнаруживаем готовность к научению, к усвоению способов решения таких задач, их запоминанию и переносу в новые условия (в ограниченных, правда, пределах).

Наивысшего уровня развития перцептивной психики достигают обезьяны. Их восприятие внешнего мира носит, по-видимому, уже образный характер, а научение происходит через механизмы подражания и переноса. В такой психике особо выделяется способность к практическому решению широкого класса задач, требующих исследования и манипулирования с предметами. В деятельности животных выделяется особая, ориентировочно-исследовательская, или подготовительная, фаза. Она заключается в изучении ситуации прежде, чем приступить в ней к практическим действиям.

Наблюдается определенная гибкость в способах решения, широкий перенос однажды найденных решений в новые условия

и ситуации. Животные оказываются способными к исследованию и познанию действительности независимо от наличных потребностей и к изготовлению элементарных орудий. Вместо челюстей органами манипулирования становятся передние конечности, которые еще не полностью освобождены от функции передвижения в пространстве (локомоция). Весьма развитой становится система общения животных друг с другом, у них появляется свой язык.

Описав эти стадии и уровни, К.Э.Фабри пришел к выводу, что интеллект свойственен не только антропоидам, но и всем приматам, а также некоторым другим животным.

Приведем в качестве иллюстрации обобщений, представленных в табл. 6, некоторые опыты, проведенные на животных[1].

Опыт 1. Собаке — фокстерьеру — хозяин предлагает взять и нести трость, на одном конце которой имеется тяжелый набалдашник. Вопрос заключается в том, сможет ли собака так взять трость в зубы, чтобы она сохранила равновесие и не клонилась на одну сторону.

Сначала собака схватывает трость за середину, но нести ее таким образом оказывается неудобно: трость свисает на одну сторону, часто касается земли и мешает собаке идти. Поначалу собака плохо справляется с возникшей ситуацией, однако через час или два находит решение. Она теперь прямо хватает трость за то место, которое является центром ее тяжести, вблизи набалдашника. (Эксперимент проведен Л.Морганом.)

Опыт 2. (Примеру Л.Моргана последовал Э.Торндайк, который стал известен благодаря знаменитым опытам по научению, проведенным на многих животных.) Животное (кошка, собака или обезьяна) помещается в «проблемный ящик» — клетку, имеющую запор на дверце, которым может воспользоваться животное, чтобы ее покинуть. Снаружи клетки кладется приманка. Животное пытается выйти из клетки, совершая множество случайных движений. Одно из них внезапно оказывается удачным — животное нажало на рычаг, открывающий дверцу клетки, и выбралось наружу. Опыт повторяется многократно. В конечном счете животное научается сразу, без лишних движений решать проблему, прямо подходя к дверце клетки и нажимая на нужный рычаг. Обнаружено, что кошки, собаки и обезьяны спо-

[1]Опыты описаны по следующим публикациям: *Вудвортс Р.* Решение проблем животными /Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. — М., 1981; *Келер В.* Исследование интеллекта человекоподобных обезьян. — Там же.

собны к научению методом проб и ошибок или, как говорил Торндайк, путем проб и случайных успехов.

Особенно большой вклад в изучение мышления и интеллектуального поведения животных внес немецкий ученый В.Келер. Именно он впервые доказал, что высшим животным — человекообразным обезьянам — свойственны интеллектуальные формы поведения, инсайт и способность к изготовлению элементарных орудий. Келер экспериментировал также с собаками.

Опыт 3. Неподалеку от стены дома образуется квадратное, 2×2 м, пространство, обнесенное невысоким забором (рис. 32). Одна его сторона, отдаленная от стены на 1 м, расположена параллельно стене, образуя проход длиной в 2 м. Один конец прохода закрывают решеткой и в направлении от А к Б вводят в этот проход собаку (направление указано на рисунке стрелкой). Там она некоторое время ест корм. Когда он съеден и

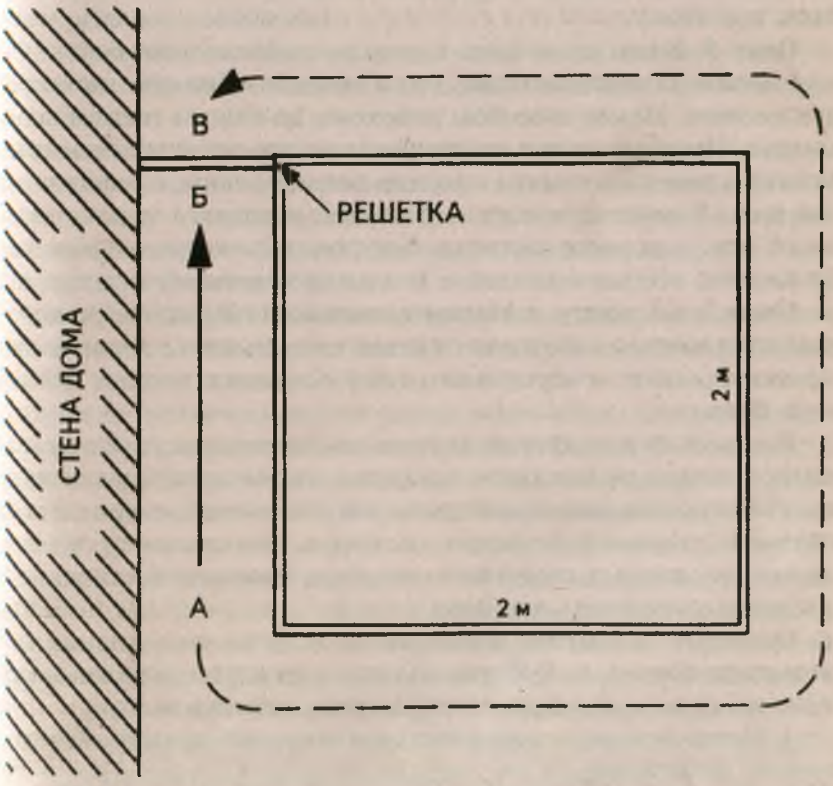


Рис. 32. Эскиз экспериментальной ситуации, созданной в опыте 3

собака еще не насытилась, на место, указанное на рисунке буквой В, кладется новый корм. Некоторое время собака смотрит на него, кажется озадаченной, но затем быстро разворачивается на 180° и обегает вокруг забора по плавной пунктирной линии, без остановок.

Опыт 4. Обезьяну — шимпанзе — помещают в большой вольер, за пределами которого на значительном расстоянии кладется приманка. Животное не может ее достать непосредственно лапами. Но в клетке, где оно находится, имеется две палки небольшой длины, каждой из которых недостаточно для того, чтобы достать приманку. Обезьяна пытается несколько раз поочередно добыть корм с помощью каждой из этих палок, но терпит неудачу. Тогда она садится и некоторое время «размышляет». Внезапно находится решение: обезьяна берет в руки обе палки и пытается их соединить друг с другом, явно стараясь изготовить длинное орудие, с помощью которого можно было бы добыть приманку.

Опыт 5. В том же вольере к потолку подвешивают банан. Он находится на такой высоте, что с прыжка обезьяна не может его достать. Иным способом добраться до банана также невозможно. Никаких других подручных средств, на которые можно было бы залезть и с них с прыжка достать банан, в наличии не имеется. В вольере вместе с обезьяной находится только человек. Тогда, совершив несколько безуспешных попыток добраться до банана, обезьяна внезапно подходит к человеку и тащит его за руку к тому месту, где наверху подвешен банан. Когда человек подчиняется, обезьяна прыгает ему на плечи и уже с помощью прыжка, совершаемого с плеч человека, достает желанный банан.

В одной из модификаций этого опыта человек перед прыжком обезьяны ему на плечи приседал, и тем самым расстояние с его плеч до банана становилось уже слишком большим. Тогда обезьяна, оценив расстояние, слезала с плеч человека, обходила его со спины и, подложив лапы под нижнюю часть спины, пыталась выпрямить человека.

Обобщив результаты наблюдений за интеллектуальным поведением животных, Р.Йеркс выделил следующие основные особенности, которые характеризуют такое поведение:

1. Детальное изучение животным ситуации прежде, чем оно начнет действовать.

2. Наличие колебаний, перерывов между действиями, напоминающих «размышления».

3. Попытки разумного, целенаправленного реагирования на ситуацию, выражающиеся в том, что животное сразу пытается решить возникшую проблему, не делая случайных движений, бессмысленных проб и ошибок.

4. В случае, если первоначальный способ решения оказался неудачным, вслед за ним применяется новый, причем переход от одного способа решения к другому кажется быстрым и внезапным.

5. Удерживание в процессе выполнения действия конечной его цели в сфере внимания. Разумность и целенаправленность всех совершаемых движений, их подчиненность достижению цели.

6. Наличие в деятельности особого критического момента, когда животное как бы внезапно и быстро совершает необходимую серию действий, прямо ведущих к цели. Эта часть деятельности для наблюдателя очевидным образом отделяется от всех предыдущих попыток.

7. Легкость повторения в новых условиях однажды найденного решения проблемы.

8. Способность обнаруживать, усматривать существенное в ситуации, обращать на него внимание, отвлекаясь от всего остального.

В заключение рассмотрим оригинальную, тяготеющую к философскому идеализму концепцию сущности и происхождения психического, принадлежащую французскому биологу, антропологу и гуманисту Пьеру Тейяру де Шардену, одному из первооткрывателей синантропа.

Тейяр де Шарден исходит из постулатов вечности существования в мире идеального начала, его параллельного развития вместе с материальным началом.

Истоки психического он усматривает в понятии «духовная энергия», отождествляя ее с «внутренней стороной» материи, и ведет предысторию психического с незапамятных времен, именуемых «преджизнью». Психическая энергия противостоит физической, сочетаясь с ней. В отличие от физической энергии, которая в развитии порождает многообразие материального мира, психическая энергия в своем прогрессивном преобразовании порождает многообразие психологических явлений, которыми наделены живые существа от простейших до человека. «Обе энергии — физическая и психическая, находящиеся соответственно на внешней и внутренней сторонах мира... постоянно соединены и некоторым образом переходят друг в друга»[1].

[1] *Пьер Тейяр де Шарден.* Феномен человека. Преджизнь. Жизнь. Мысль. Сверхжизнь. — М., 1987. — С. 60.

Тейяр де Шарден допускает, что по существу всякая энергия имеет психическую природу. Земная энергия с самого начала существования этой планеты стремилась выделиться и освободиться. Первоначально ее действие проявлялось в структурировании и развитии правильных, совершенных форм в неживой материи (например, кристаллизация и полимеризация веществ). С появлением органической материи психическая энергия «сгустилась» в ней и далее развивалась, порождая все более совершенные формы, в прямой связи с эволюцией живой материи. Жизнь на Земле и зародилась впервые благодаря сгущению в материи психической энергии.

Живая клетка как первая форма жизни возникла вследствие «мутации», произошедшей с психической энергией, ее внезапного, взрывоподобного перехода в новое, более совершенное состояние. Дальнейшее развитие психического происходило уже в связи с появлением у животных нервной системы. В недрах ее постепенно накапливалась психическая энергия, порождая внутреннее напряжение, которое на уровне человека привело к возникновению нового эволюционного скачка, на этот раз — мысли и сознания.

РАЗВИТИЕ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ У ЧЕЛОВЕКА

Дальнейшее развитие психики на уровне человека согласно материалистической точке зрения идет в основном за счет памяти, речи, мышления и сознания благодаря усложнению деятельности и совершенствованию орудий труда, выступающих как средства исследования окружающего мира, изобретению и широкому использованию знаковых систем. У человека наряду с низшими уровнями организации психических процессов, которые ему даны от природы, возникают и высшие.

Ускоренному психическому развитию людей способствовали три основные достижения человечества: изобретение орудий труда, производство предметов материальной и духовной культуры и возникновение языка и речи. С помощью орудий труда человек получил возможность воздействовать на природу и глубже ее познавать. Первые такие орудия — топор, нож, молоток — одновременно служили и той и другой цели. Человек изготавливал предметы домашнего обихода и изучал свойства мира, не данные непосредственно органам чувств.

Совершенствование орудий и выполняемых с их помощью трудовых операций вело, в свою очередь, к преобразованию и улучшению функций руки, благодаря чему она превратилась со временем в самое тонкое и точное из всех орудий трудовой деятельности. На примере руки учился познавать действительность глаз человека, она же способствовала развитию мышления и создавала основные творения человеческого духа. С расширением знаний о мире возрастали возможности человека, он приобретал способность быть независимым от природы и по разумению изменять свою собственную природу (имеются в виду человеческое поведение и психика).

Создаваемые людьми многих поколений предметы материальной и духовной культуры не пропадали бесследно, а передавались и воспроизводились из поколения в поколение, совершенствуясь. Новому поколению людей не было необходимости изобретать их заново, достаточно было обучиться пользоваться ими с помощью других людей, уже умеющих это делать.

Изменился механизм передачи способностей, знаний, умений и навыков по наследству. Теперь не нужно было менять генетический аппарат, анатомию и физиологию организма для того, чтобы подняться на новую ступень психологического и поведенческого развития. Достаточно было, имея гибкий с рождения мозг, подходящий анатомо-физиологический аппарат, научиться по-человечески пользоваться созданными предыдущими поколениями предметами материальной и духовной культуры. В орудиях труда, в предметах человеческой культуры стали людьми передаваться по наследству их способности и усваиваться следующими поколениями без изменения генотипа, анатомии и физиологии организма. Человек вышел за пределы своей биологической ограниченности и открыл для себя путь к практически безграничному совершенствованию.

Благодаря изобретению, совершенствованию и широкому использованию орудий, знаковых систем человечество получило уникальную возможность сохранять и накапливать опыт в виде различных текстов, продуктов творческого труда, передавать его из поколения в поколение при помощи продуманной системы обучения и воспитания детей. Следующие поколения усваивали знания, умения и навыки, выработанные предыдущими, и тем самым также становились цивилизованными людьми. Более того, поскольку этот процесс очеловечивания начинается с первых дней жизни и дает свои видимые результаты довольно рано (из материалов, представленных во второй книге учебника, мы увидим,

что уже трехлетний ребенок не биологическое существо, а маленькая, вполне цивилизованная личность), у индивида сохранялась возможность внести свой, личный вклад в копилку цивилизации и тем самым умножить достижения человечества.

Так, постепенно, ускоряясь, из века в век совершенствовались творческие способности людей, расширялись и углублялись их знания о мире, все выше поднимая человека над всем остальным животным миром. Со временем человек придумал и усовершенствовал множество вещей, не имеющих аналогов в природе. Они стали ему служить для удовлетворения собственных материальных и духовных потребностей и одновременно выступали в качестве источника для развития человеческих способностей.

Если на миг представить себе, что произошла всемирная катастрофа, в результате которой погибли люди, имеющие соответствующие способности, был уничтожен мир материальной и духовной культуры и выжили только малые дети, то в своем развитии человечество было бы отброшено на десятки тысяч лет назад, так как некому и не на чем было бы учить детей становиться людьми.

Но самым, пожалуй, значительным изобретением человечества, оказавшим ни с чем не сравнимое влияние на развитие людей, стали знаковые системы. Они дали толчок для развития математики, инженерии, науки, искусства, других областей человеческой деятельности. Появление буквенной символики привело к воэможности записи, хранения и воспроизведения информации. Отпала необходимость держать ее в голове отдельного человека, исчезла опасность безвозвратной утраты из-за потери памяти или ухода хранителя информации из жизни.

Особо выдающиеся достижения в совершенствовании способов записи, хранения и воспроизведения информации, которые пришлись на последние десятилетия текущего столетия, привели к новой научно-технической революции, которая активно продолжается в наше время. Это — изобретение магнитной, лазерной и других форм записи информации. Мы, очевидно, находимся сейчас на пороге перехода на новую, качественно более высокую ступень психического и поведенческого развития человека, первые признаки наступления которой можно уже заметить. К ним относится доступность отдельно взятому человеку практически любой информации, если где-то и когда-то она кем-то была записана на понятном языке. Сюда же можно включить и развитие средств связи, освобождение людей от рутинной, мало способствующей их развитию работы и переда-

чу ее машине, возникновение и совершенствование способов воздействия на природу не столько с целью ее использования для своих нужд, сколько для сохранения и улучшения самой природы. Быть может, скоро людям удастся научиться подобным же образом воздействовать и на свою природу.

Знаковые системы, особенно речь, с самого начала их использования людьми стали действенным средством влияния человека на самого себя, управления своим восприятием, вниманием, памятью, другими познавательными процессами. Наряду с первой, данной человеку от природы сигнальной системой (И.П.Павлов), которая представляла собой органы чувств, человек получил вторую сигнальную систему, выраженную в слове. Обладая известными людям значениями, слова стали оказывать на их психологию и поведение такое же воздействие, как и замещаемые ими предметы, а иногда даже большее, если они обозначали явления и предметы, которые трудно представить (абстрактные понятия). Вторая сигнальная система стала мощным средством самоуправления и саморегуляции человека. Восприятие приобрело такие качества, как *предметность*, константность, *осмысленность, структурность;* внимание стало произвольным, память — логической; мышление — словесным и абстрактным. Практически все психические процессы человека вследствие использования речи для управления ими вышли за пределы своей природной ограниченности, получили возможность дальнейшего, потенциально безграничного совершенствования.

Слово стало основным регулятором человеческих поступков, носителем нравственных и культурных ценностей, средством и источником цивилизации человека, его интеллектуального и морального совершенствования. Оно же выступило как главный фактор воспитания и обучения. Благодаря слову человек-индивид стал человеком-личностью. Особую роль в развитии людей сыграла речь как средство общения. Ее развитие способствовало взаимному интеллектуальному и культурному обогащению людей, живущих в разных концах мира и говорящих на разных языках.

СРАВНЕНИЕ ПСИХИКИ ЧЕЛОВЕКА И ЖИВОТНЫХ

История сравнительных исследований дала немало примеров того общего, что обнаруживается в психике человека и животных. Тенденция выстраивания фактов, добытых в этих исследо-

ваниях, такова, что в них между человеком и животными со временем выявляется все больше сходства, так что животные психологически как бы наступают на человека, отвоевывая у него привилегии одну за другой, а человек, напротив, отступает, без особого удовольствия признавая в себе наличие выраженного животного и отсутствие преимущественного разумного начала.

Примерно до середины XVII в. многие думали, что между человеком и животными нет ничего общего ни в анатомо-физиологическом устройстве, ни в поведении, ни тем более в происхождении. Затем была признана общность механики тела, но оставалась разобщенность психики и поведения (XVII—XVIII вв.).

В прошлом столетии теория эволюции Ч.Дарвина шатким мостиком эмоциональной экспрессии перекрыла психологическую и поведенческую пропасть, веками разделявшую эти два биологических вида, и с тех пор начались интенсивные исследования психики человека и животных. Поначалу под влиянием Дарвина они касались эмоций и внешних реакций, затем перекинулись на *практическое мышление.*

В начале текущего столетия исследователей заинтересовали индивидуальные различия в темпераменте среди животных (И.П.Павлов), и, наконец, последние несколько десятилетий XX в. оказались связанными с поисками идентичности в коммуникации, групповых формах поведения и механизмах научения у человека и животных.

Казалось бы, в психике человека к настоящему времени уже почти не осталось ничего такого, чего нельзя было бы обнаружить у животных. На самом деле это не так. Но, прежде чем выяснить существующие между человеком и животными принципиальные различия, необходимо ответить на вопрос о том, для чего педагогу необходимо знать результаты подобного рода исследований.

Почти все, что имеется в психологии и поведении животного, приобретается им одним из двух возможных путей: передается по наследству или усваивается в стихийном процессе научения. То, что передается по наследству, обучению и воспитанию не подлежит; то, что появляется у животного спонтанно, может возникнуть и у человека без специального обучения и воспитания. Это, следовательно, также не должно вызывать повышенного беспокойства со стороны педагогов. Внимательное изучение психологии и поведения животных, их сравнение с психологией и поведением человека позволяют установить то, о чем нет необходимости проявлять специальную заботу при обучении и воспитании людей.

У человека кроме наследуемого и стихийно прижизненно приобретаемого опыта есть еще сознательно регулируемый, целенаправленный процесс психического и поведенческого развития, связанный с обучением и воспитанием. Если, изучая человека и сравнивая его с животными, мы обнаруживаем, что при наличии одинаковых анатомо-физиологических задатков человек в своей психологии и поведении достигает большего, чем животное, уровня развития, значит, это является результатом научения, которым можно сознательно управлять через обучение и воспитание. Таким образом, *сравнительное психолого-поведенческое исследование человека и животных позволяет более правильно, научно обоснованно определять содержание и методы обучения и воспитания детей.*

Как человек, так и животные обладают общими врожденными элементарными способностями познавательного характера, которые позволяют им воспринимать мир в виде элементарных ощущений (у высокоразвитых животных — и в виде образов), запоминать информацию. Все основные виды ощущений: зрение, слух, осязание, обоняние, вкус, кожная чувствительность и др. — с рождения присутствуют у человека и животных. Их функционирование обеспечивается наличием соответствующих анализаторов, строение которых было подробно рассмотрено во второй главе.

Но восприятие и память развитого человека отличаются от аналогичных функций у животных и новорожденных младенцев. Эти отличия проходят сразу по нескольким линиям.

Во-первых, у человека по сравнению с животными соответствующие познавательные процессы обладают особыми качествами: восприятие — предметностью, константностью, осмысленностью, а память — произвольностью и опосредствованностью (применение человеком специальных, культурно выработанных средств запоминания, хранения и воспроизведения информации). Именно эти качества приобретаются человеком при жизни и развиваются далее благодаря обучению.

Во-вторых, память животных по сравнению с человеком ограничена. Они могут пользоваться в своей жизни только той информацией, которую приобретают сами. Следующим поколениям себе подобных существ они передают лишь то, что как-то закрепилось наследственно и отразилось в генотипе. Остальной благоприобретенный опыт при уходе животного из жизни оказывается безвозвратно утраченным для будущих поколений.

Иначе обстоит дело у человека. Его память практически безгранична. Он может запоминать, хранить и воспроизводить те-

оретически бесконечное количество информации благодаря тому, что ему самому нет необходимости всю эту информацию постоянно помнить и держать в своей голове. Для этого люди изобрели знаковые системы и средства для записи информации. Они могут не только записывать и хранить ее, но также передавать из поколения в поколение через предметы материальной и духовной культуры, обучение пользованию соответствующими знаковыми системами и средствами.

Не менее важные различия обнаруживаются в мышлении человека и животных. Оба названных вида живых существ чуть ли не с рождения обладают потенциальной способностью к решению элементарных практических задач в *наглядно-действенном плане*. Однако уже на следующих двух ступенях развития интеллекта — в *наглядно-образном* и *словесно-логическом мышлении* — между ними обнаруживаются разительные различия.

Только высшие животные, вероятно, могут оперировать образами, причем это до сих пор в науке остается спорным. У человека данная способность проявляется с двух- и трехлетнего возраста. Что же касается словесно-логического мышления, то у животных нет и малейших признаков этого типа интеллекта, так как ни логика, ни значения слов (понятия) им не доступны.

Более сложным является вопрос о сравнении проявления эмоций у животных и человека. Трудность его решения состоит в том, что *первичные эмоции*, имеющиеся у человека и животных, носят врожденный характер. Оба вида живых существ, по-видимому, их одинаково ощущают, однообразно ведут себя в соответствующих эмоциогенных ситуациях. У высших животных — антропоидов — и человека имеется много общего и во внешних способах выражения эмоций. У них же можно наблюдать что-то подобное настроениям человека, его аффектам и стрессам.

Вместе с тем у человека есть *высшие нравственные чувства*, которых нет у животных. Они, в отличие от элементарных эмоций, воспитываются и изменяются под влиянием социальных условий.

Много усилий и времени ученые затратили на то, чтобы разобраться в вопросе об общности и различиях в *мотивации поведения* людей и животных. У тех и других, без сомнения, есть немало общих, чисто органических потребностей, и в этом отношении трудно обнаружить сколько-нибудь заметные мотивационные различия между животным и человеком.

Есть также ряд потребностей, в отношении которых вопрос о принципиальных различиях между человеком и животными представляется однозначно и определенно нерешаемым, т.е.

спорным. Это — *потребности в общении* (контактах с себе подобными и другими живыми существами), *альтруизме*, доминировании *(мотив власти), агрессивности.* Их элементарные признаки можно наблюдать у животных, и окончательно до сих пор не известно, передаются они человеку по наследству или приобретаются им в результате социализации.

У человека имеются и специфические *социальные потребности,* близкие аналоги которых нельзя обнаружить ни у одного из животных. Это — духовные потребности, потребности, имеющие нравственно-ценностную основу, творческие потребности, потребность в самосовершенствовании, эстетические и ряд других потребностей.

Одну из главных проблем психологии составляет выяснение вопроса о том, какие из потребностей у человека являются ведущими в детерминации поведения, какие — подчиненными.

Итак, *человек в своих психологических качествах и формах поведения представляется социально-природным существом, частично похожим, частично отличным от животных.* В жизни его природное и социальное начала сосуществуют, сочетаются, иногда конкурируют друг с другом. В понимании подлинной детерминации человеческого поведения необходимо, вероятно, принимать в расчет и то и другое.

До сих пор в своих политических, экономических, психологических и педагогических представлениях о человеке мы по преимуществу учитывали социальное начало, а человек, как показала жизненная практика, даже в относительно спокойные времена истории не переставал быть отчасти животным, т.е. биологическим существом не только в смысле органических потребностей, но и в своем поведении. Основная научная ошибка марксистско-ленинского учения в понимании природы человека состояла, вероятно, в том, что в социальных планах переустройства общества в расчет принималось только высшее, духовное начало в человеке и игнорировалось его животное происхождение.

Темы и вопросы для обсуждения на семинарах

Т е м а 1. Истоки психики живых существ.

1. Отличие психики от других явлений, существующих в мире.
2. Материалистическое и идеалистическое понимание сущности и происхождения психики.
3. Нервная система, ее возникновение, совершенствование и роль в развитии психики.

4. Материалистический и идеалистический подходы к решению вопроса об основном механизме развития психики.

Т е м а 2. Становление низших форм поведения и психики.

1. Стадии и уровни развития психического отражения у животных по А.Н.Леонтьеву и К.Э.Фабри.
2. Роль практической деятельности, органов манипулирования и двигательной активности в развитии психики животных.
3. Виды интеллектуального поведения, наблюдаемые у животных.
4. Идеалистическое понимание развития психического начала в мире (гипотеза Тейяра де Шардена).

Т е м а 3. Развитие высших психических функций у человека.

1. Понятие высшей психической функции.
2. Основные источники и условия развития высших психических функций.
3. Роль знаковых систем, предметов материальной и духовной культуры в развитии высших психических функций.
4. Речь и ее влияние на формирование познавательных процессов.
5. Общение и деятельность как факторы развития высших психических функций.

Т е м а 4. Сравнение психики человека и животных.

1. Познавательные процессы (ощущения, восприятие и память) у животных и человека.
2. Интеллект человека и животных.
3. Мотивация и эмоции у человека и животных.
4. Биосоциальная природа психологии и поведения человека.

Темы для рефератов

1. Основные этапы развития психики у животных.
2. Элементарные и высшие психические функции у человека.
3. Мотивация и эмоции у человека и животных.

Темы для самостоятельной исследовательской работы

1. Сравнительный критический анализ материалистического и идеалистического подходов к сущности и происхождению психики.
2. Знаковые системы у человека.

ЛИТЕРАТУРА

I

Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. — М., 1988. *(Неосознаваемые процессы: 64—95. Происхождение и развитие психики в филогенезе: 162—189.)*.

Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. — Т. I. — М., 1983. *(Биологическое и социальное в психике человека: 76—95. Об историческом подходе в изучении психики человека: 96—141. Проблема возникновения ощущения: 143—183. Очерк развития психики: 184—222.)*

Линден Ю. Обезьяны, человек и язык. — М., 1981. *(Обучение обезьян языку жестов. Сравнительный анализ с человеком: 14—39.)*

Лурия А.Р. Эволюционное введение в психологию. — М., 1975. *(Эволюция психики: 33—76.)*

Фабри К.Э. Основы зоопсихологии. — М., 1976. *(Развитие психики животных (онтогенез): 88—171. Эволюция психики от элементарных живых существ до человека: 172—283.)*

II

Вулдридж Д. Механизмы мозга. — М., 1965. *(Фиксированные формы поведения у низших животных: 106—124.)*

Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. — Т. 2. — М., 1982. *(Проблема развития в структурной психологии: 238—290.)*

Ладыгина-Котс Н.И. Развитие психики в процессе эволюции организмов. — М., 1958. *(Особенности поведения беспозвоночных: 8—68. Особенности поведения позвоночных (до приматов): 69—140. Особенности поведения приматов: 141—227.)*

Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. — Т. II. — М., 1983. *(О механизме чувственного отражения: 6—30.)*

Линден Ю. Обезьяны, человек и язык. — М., 1981. *(Интеллект животных: 171—253.)*

Общая психология. — М., 1986. *(Развитие психики и сознания: 63—91.)*

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. — Т. I. — М., 1989. *(Развитие поведения и психики животных: 146—156.)*

Фабри К.Э. Игры животных и игры человека // Вопросы психологии. — 1982. — № 3. — С. 26—34.

III

Зинченко В.П. Проблемы психологии развития (читая О.Мандельштама) // Вопросы психологии. — 1991. — № 4. — С. 126—138.

Клике Ф. Пробуждающееся мышление. У истоков человеческого интеллекта. — М., 1983. *(О биологической и социальной обусловленности человеческого интеллекта: 17—126. Инстинкты*

и научение в эволюции когнитивных процессов: 56—75. Роль общения в регуляции поведения животных: 76—111.)

Пьер Тейяр де Шарден. Феномен человека. Преджизнь. Жизнь. Мысль. Сверхжизнь. — М., 1987.

Саган К. Драконы Эдема. Рассуждения об эволюции человеческого разума. — М., 1986. *(Абстрагирование у животных: 113—130.)*

Глава 5.
СОЗНАНИЕ ЧЕЛОВЕКА

Краткое содержание

Природа человеческого сознания. Сознание как форма отражения человеком действительности. Основные признаки сознания. Психологическая характеристика сознания человека. Значение и смысл как составляющие сознания. Роль речи в функционировании человеческого сознания. Сознание как обобщенное, словесно определенное отражение человеком действительности в ее сущностных и наиболее устойчивых инвариантных свойствах.

Возникновение и развитие сознания. Предпосылки и условия возникновения сознания: совместная продуктивная деятельность людей, распределение труда, ролевая дифференциация и активизация общения, выработка и использование языка, других знаковых систем, становление человеческой материальной и духовной культуры. Основные направления фило- и онтогенетического развития сознания. Возникновение и развитие у человека рефлексивной способности. Становление системы понятий. Изменение психологии и поведения людей под влиянием исторических событий. Успехи науки, культуры, промышленного производства, появление новых средств познания и саморегуляции (психической и поведенческой) — факторы, обеспечивающие развитие сознания. Основные направления развития сознания в современных условиях. Грядущие социально-экономические изменения и перспективы развития сознания человека.

Сознание и бессознательное. Понятие бессознательного. Проявления бессознательного начала в психических процессах, свойствах и состояниях человека. Бессознательное в личности человека. Сновидения как проявление бессознательного. Соотношение между сознательной и бессознательной регуляцией поведения человека. Виды бессознательных психических явлений.

ПРИРОДА ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ

Существенное отличие человека как вида от животных состоит в его способности рассуждать и мыслить абстрактно, размышлять о своем прошлом, критически оценивая его, и думать о будущем, разрабатывая и реализуя рассчитанные на него планы и программы. Все это вместе взятое связано со сферой человеческого сознания.

Сознание является высшим уровнем отражения человеком действительности, если психику рассматривают с материалистических позиций, и собственно человеческой формой психического начала бытия, если психику трактуют с идеалистических позиций. В истории психологической науки сознание явилось труднейшей проблемой, которую до сих пор не удалось решить с материалистических или идеалистических позиций, но на пути ее материалистического понимания возникало множество самых сложных вопросов. Именно по этой причине глава о сознании, несмотря на важнейшее значение этого явления в понимании психологии и поведении человека, до сих пор остается одной из наименее разработанных.

Независимо от того, каких философских позиций придерживались исследователи сознания, с ним неизбежно связывали так называемую *рефлексивную способность,* т.е. готовность сознания к познанию других психических явлений и самого себя. Наличие у человека такой способности является основанием для существования и развития психологических наук, ибо без нее данный класс феноменов был бы закрыт для познания. Без рефлексии человек не мог бы иметь даже представления о том, что у него есть психика.

Первая психологическая характеристика сознания человека включает ощущение себя познающим субъектом, способность мысленно представлять существующую и воображаемую действительность, контролировать собственные психические и поведенческие состояния, управлять ими, способность видеть и воспринимать в форме образов окружающую действительность.

Ощущение себя познающим субъектом означает, что человек осознает себя как отделенное от остального мира существо, готовое и способное к изучению и познанию этого мира, т.е. к получению более или менее достоверных знаний о нем. Человек осознает эти знания как феномены, отличные от объектов, к которым они относятся, может сформулировать эти знания, выразив их в словах, понятиях, разнообразной иной символике, передать другому человеку и будущим поколениям людей, хранить, воспроизводить, работать со знаниями как с особым объектом. При утрате сознания (сон, гипноз, болезнь и т.п.) такая способность теряется.

Мысленное представление и воображение действительности — вторая важная психологическая характеристика сознания. Она, как и сознание в целом, тесным образом связана с волей. О сознательном управлении представлениями и воображением

говорят обычно тогда, когда они порождаются и изменяются усилием воли человека.

Здесь, правда, есть одна сложность. Воображение и представления не всегда находятся под сознательным волевым контролем и в этой связи возникает вопрос: имеем ли мы дело с сознание в том случае, если они представляют собой «поток сознания» — спонтанное течение мыслей, образов и ассоциаций. Думается, что в данном случае правильнее было бы говорить не о сознании, а о *предсознании* — промежуточном психическом состоянии между бессознательным и сознанием. Иными словами, сознание почти всегда связано с волевым контролем со стороны человека его собственной психики и поведения.

Представление действительности, отсутствующей в данный момент времени или вовсе не существующей (воображение, грезы, мечты, фантазия), выступает как одна из важнейших психологических характеристик сознания. В данном случае человек произвольно, т.е. сознательно, отвлекается от восприятия окружающего, от посторонних мыслей, и сосредоточивает все свое внимание на какой-либо идее, образе, воспоминании и т.п., рисуя и развивая в своем воображении то, что в данный момент он непосредственно не видит или вообще не в состоянии увидеть.

Волевое управление психическими процессами и состояниями всегда связывалось с сознанием. Не случайно, что в старых учебниках по психологии темы «Сознание» и «Воля» почти всегда соседствовали друг с другом и обсуждались одновременно.

Сознание тесным образом связано с *речью* и без нее в высших своих формах не существует. В отличие от ощущений и восприятия, представлений и памяти сознательное отражение характеризуется рядом специфических свойств. Одно из них — осмысленность представляемого, или осознаваемого, т.е. его словесно-понятийная означенность, наделенность определенным смыслом, связанным с человеческой культурой.

Другое свойство сознания состоит в том, что в сознании отражаются не все и не случайные, а только основные, главные, сущностные характеристики предметов, событий и явлений, т.е. то, что характерно именно для них и отличает их от других, внешне похожих на них предметов и явлений.

Сознание почти всегда связано с употреблением для обозначения осознаваемого слов-понятий, которые, по определению, содержат в себе указания на общие и отличительные свойства отражаемого в сознании класса предметов.

Третья характеристика человеческого сознания — это его способность к коммуникации, т.е. передаче другим лицам того, что осознает данный человек, с помощью языка и других знаковых систем. Коммуникативные возможности есть у многих высших животных, но от человеческих они отличаются одним важным обстоятельством: с помощью языка человек передает людям не только сообщения о своих внутренних состояниях (именно это является главным в языке и общении животных), но и о том, что знает, видит, понимает, представляет, т.е. объективную информацию об окружающем мире.

Еще одной особенностью человеческого сознания является наличие в нем интеллектуальных схем. Схемой называется определенная умственная структура, в соответствии с которой человеком воспринимается, перерабатывается и хранится информация об окружающем мире и о самом себе. Схемы включают правила, понятия, логические операции, используемые людьми для приведения имеющейся у них информации в определенный порядок, включая отбор, классификацию информации, отнесение ее к той или иной категории. С примерами схем, работающих в области восприятия, памяти и мышления, мы еще встретимся на страницах учебника при рассмотрении познавательных процессов.

Обмениваясь друг с другом разнообразной информацией, люди выделяют в сообщаемом главное. Так происходит абстрагирование, т.е. отвлечение от всего второстепенного, и сосредоточение сознания на самом существенном. Откладываясь в лексике, семантике в понятийной форме, это главное затем становится достоянием индивидуального сознания человека по мере того, как он усваивает язык и научается пользоваться им как средством общения и мышления. Обобщенное отражение действительности и составляет содержание индивидуального сознания. Вот почему мы говорим о том, что *без языка и речи сознание человека немыслимо.*

Язык и речь как бы формируют два разных, но взаимосвязанных в своем происхождении и функционировании пласта сознания: систему значений и систему смыслов слов. *Значения слов* называют то содержание, которое вкладывается в них носителями языка. Значения включают в себя всевозможные оттенки в употреблении слов и лучше всего выражены в различного рода толковых общеупотребительных и специальных словарях. Система словесных значений составляет пласт общественного сознания, которое в знаковых системах языка существует независимо от сознания каждого отдельно взятого человека.

Смыслом слова в психологии называют ту часть его значения или то специфическое значение, которое слово приобретает в речи употребляющего его человека. Со смыслом слова, кроме ассоциированной с ним части значения, связано множество чувств, мыслей, ассоциаций и образов, которые данное слово вызывает в сознании конкретного человека.

Сознание, однако, существует не только в словесной, но и в образной форме. В таком случае оно связано с использованием второй сигнальной системы, вызывающей и преобразующей соответствующие образы. Наиболее ярким примером образного человеческого сознания является искусство, литература, музыка. Они также выступают как формы отражения действительности, но не в абстрактной, как это свойственно науке, а в образной форме.

ВОЗНИКНОВЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СОЗНАНИЯ

Сознание человека возникло и развивалось в общественный период его существования, и история становления сознания не выходит, вероятно, за рамки тех нескольких десятков тысяч лет, которые мы относим к истории человеческого общества. Главным условием возникновения и развития человеческого сознания является *совместная продуктивная опосредованная речью орудийная деятельность людей.* Это такая деятельность, которая требует кооперации, общения и взаимодействия людей друг с другом. Она предполагает создание такого продукта, который всеми участниками совместной деятельности сознается как цель их сотрудничества. Индивидуальное сознание на заре истории человечества возникло, вероятно (об этом сейчас, по прошествии десятков тысяч лет, трудно судить определенно), в процессе коллективной деятельности как необходимое условие ее организации: ведь для того чтобы вместе людям заниматься каким-либо делом, каждый из них должен ясно представлять себе цель их совместной работы. Эта цель должна быть означена, т.е. определена и выражена в слове.

Точно так же, по-видимому, в онтогенезе возникает и начинает развиваться индивидуальное сознание ребенка. Для его становления также необходимы совместная деятельность и активное общение взрослого с ребенком, выделение, осознание и словесное обозначение цели взаимодействия. С самого начала фило- и онтогенетического возникновения и развития челове-

ческого сознания его субъективным носителем становится речь, которая вначале выступает как средство общения (сообщения), а затем становится средством мышления (обобщения).

Прежде чем стать достоянием индивидуального сознания, слово и связанное с ним содержание должны получить общее значение для пользующихся ими людей. Это впервые и происходит в совместной деятельности. Получив свое всеобщее значение, слово затем проникает в индивидуальное сознание и становится его достоянием в форме значений и смыслов. Следовательно, вначале появляется коллективное, а затем индивидуальное сознание, причем такая последовательность развития характерна не только для филогенеза, но и для онтогенеза сознания. Индивидуальное сознание ребенка формируется на базе и при условии существования коллективного сознания путем его присвоения (интериоризации, социализации).

Особо важное значение для развития человеческого сознания имеет продуктивный, творческий характер человеческой деятельности. Сознание предполагает осознание человеком не только внешнего мира, но и самого себя, своих ощущений, образов, представлений и чувств. Иного пути осознания этого, кроме получения возможности «видения» собственной психологии, опредмеченной в творениях, для человека нет. Образы, мысли, представления и чувства людей материально воплощаются в предметах их творческого труда и при последующем восприятии этих предметов именно как воплотивших в себе психологию их творцов становятся осознанными. Поэтому творчество есть путь и средство самопознания и развития сознания человека через восприятие им своих собственных творений.

В начале своего развития сознание человека является направленным на внешний мир. Человек осознает, что находится вне его, благодаря тому, что с помощью данных ему от природы органов чувств видит, воспринимает этот мир как отделенный от него и существующий независимо от него. Позднее появляется рефлексивная способность, т.е. осознание того, что сам человек для себя может и должен стать объектом познания. Такова последовательность стадий развития сознания в фило- и онтогенезе. Данное первое направление в развитии сознания можно обозначить как *рефлексивное*.

Второе направление связано с развитием мышления и постепенным соединением мысли со *словом*. Мышление человека, развиваясь, все больше проникает в суть вещей. Параллель-

но с этим развивается язык, используемый для обозначения добываемых знаний. Слова языка наполняются все более глубоким смыслом и, наконец, когда развитие получают науки, превращаются в понятия. Слово-понятие и есть единица сознания, а направление, в русле которого оно возникает, можно обозначить как понятийное.

Каждая новая историческая эпоха своеобразно отражается в сознании ее современников, и с изменением исторических условий существования людей меняется их сознание. Филогенез его развития можно, таким образом, представить в историческом ракурсе. Но то же самое справедливо и в отношении сознания человека в ходе его онтогенетического развития, если благодаря произведениям культуры, созданным людьми, индивид все глубже проникает в психологию живших до него народов. Это направление в развитии сознания есть смысл обозначить как историческое.

В данный момент истории сознание людей продолжает развиваться, причем это развитие, по-видимому, идет с известным ускорением, вызванным ускоренными темпами научного, культурного и технического прогресса. Такой вывод можно сделать на основании того, что все процессы, описанные выше в основных направлениях преобразования сознания, существуют и усиливаются.

Магистральным направлением дальнейшего развития человеческого сознания становится расширение сферы осознаваемого человеком в себе и окружающем мире. Это, в свою очередь, связано с совершенствованием средств материального и духовного производства, с начавшейся в мире социально-экономической революцией, которая со временем должна перерасти в революцию культурно-нравственную.

Первые признаки такого перехода мы начинаем замечать уже сейчас. Это — рост экономического благосостояния разных народов и стран, изменение их идеологии и политики как на международной, так и на внутренней арене, снижение межгосударственного военного противоборства, повышение значимости религиозных, культурных и нравственных ценностей в общении людей друг с другом. Параллельным курсом идет проникновение человека в тайны жизни, макро- и микромира. Благодаря успехам науки расширяется сфера познания и управления человеком, власти над собой и миром, значительно повышаются человеческие творческие возможности и, соответственно, сознание людей.

СОЗНАНИЕ И БЕССОЗНАТЕЛЬНОЕ

Сознание не является единственным уровнем, на котором представлены психические процессы, свойства и состояния человека, и далеко не все, что воспринимается и управляет поведением человека, актуально осознается им. Кроме сознания, у человека есть и бессознательное. Это — те явления, процессы, свойства и состояния, которые по своему действию на поведение похожи на осознаваемые психические, но актуально человеком не рефлексируются, т.е. не осознаются. Их по традиции, связанной с сознательными процессами, также называют психическими.

Бессознательное начало так или иначе представлено практически во всех психических процессах, свойствах и состояниях человека. Есть бессознательные ощущения, к которым относятся ощущения равновесия, проприоцептивные (мышечные) ощущения. Есть неосознаваемые зрительные и слуховые ощущения, которые вызывают непроизвольные рефлексивные реакции в зрительной и слуховой центральных системах.

Неосознаваемые образы восприятия существуют и проявляются в феноменах, связанных с узнаванием ранее виденного, в чувстве знакомости, которое иногда возникает у человека при восприятии какого-либо объекта, предмета, ситуации.

Бессознательная память — это та память, которая связана с долговременной и *генетической памятью*. Это та память, которая управляет мышлением, воображением, вниманием, определяя содержание мыслей человека в данный момент времени, его образы, объекты, на которые направлено внимание. Бессознательное мышление особенно отчетливо выступает в процессе решения человеком творческих задач, а бессознательная речь — это внутренняя речь.

Есть и *бессознательная мотивация,* влияющая на направленность и характер поступков, многое другое, не осознаваемое человеком в психических процессах, свойствах и состояниях. Но главный интерес для психологии представляют так называемые личностные проявления бессознательного, в которых, помимо желания, сознания и воли человека, он проявляется в своих наиболее глубоких чертах. Большой вклад в разработку проблематики личностного бессознательного внес З.Фрейд.

Бессознательное в личности человека — это те качества, интересы, потребности и т.п., которые человек не осознает у себя, но которые ему присущи и проявляются в разнообразных непроизвольных реакциях, действиях, психических явлениях. Одна из групп

таких явлений — *ошибочные действия:* оговорки, описки, ошибки при написании или слушании слов. В основе второй группы бессознательных явлений лежит *непроизвольное забывание* имен, обещаний, намерений, предметов, событий и другого, что прямо или косвенно связано для человека с неприятными переживаниями. Третья группа бессознательных явлений личностного характера относится к разряду представлений и связана с восприятием, памятью и воображением: *сновидения, грезы, мечты.*

Оговорки представляют собой бессознательно детерминированные артикуляционные речевые действия, связанные с искажением звуковой основы и смысла произносимых слов. Такие искажения, особенно их смысловой характер, неслучайны. З.Фрейд утверждал, что в них проявляются скрытые от сознания личности мотивы, мысли, переживания. Оговорки возникают из столкновения бессознательных намерений человека, других его побуждений с сознательно поставленной целью поведения, которая находится в противоречии со скрытым мотивом. Когда подсознательное побеждает сознательное, то возникает оговорка. Таков психологический механизм, лежащий в основе всех ошибочных действий: они «возникают благодаря взаимодействию, а лучше сказать, противодействию двух различных намерений»[1].

Забывание имен представляет собой другой пример бессознательного. Оно связано с какими-то неприятными чувствами забывающего по отношению к человеку, который носит забытое имя, или к событиям, ассоциируемым с этим именем. Такое забывание обычно происходит против воли говорящего, и данная ситуация характерна для большинства случаев забывания имен.

Особую категорию бессознательного составляют сновидения. Содержание сновидений, по Фрейду, связано с бессознательными желаниями, чувствами, намерениями человека, его неудовлетворенными или не вполне удовлетворенными важными жизненными потребностями.

Явное, осознаваемое содержание сновидения не всегда, за исключением двух случаев, соответствует скрытым, бессознательным намерениям и целям того человека, кому это сновидение принадлежит. Эти два случая — детские сновидения дошкольников и инфантильные сновидения взрослых людей, возникшие под влиянием непосредственно предшествующих сну эмоциогенных событий прошедшего дня.

[1] *Фрейд З.* Введение в психоанализ. Лекции. — М., 1991. — С. 25.

В своем сюжетно-тематическом содержании сновидения почти всегда связаны с неудовлетворенными желаниями и являются символическим способом устранения нарушающих нормальный сон импульсов, порождаемых этими желаниями. Во сне неудовлетворенные потребности получают галлюцинаторную реализацию. Если соответствующие мотивы поведения неприемлемы для человека, то их явное проявление даже во сне блокируется усвоенными нормами морали, так называемой *цензурой.* Действие цензуры искажает, запутывает содержание сновидений, делая их алогичными, непонятными и странными. Благодаря бессознательному смещению акцентов, замене и перегруппировке элементов явное содержание сновидения под действием цензуры становится совершенно непохожим на скрытые мысли сновидения. Для их расшифровки требуется специальная интерпретация, называемая *психоанализом.*

Сама цензура является бессознательным психическим механизмом и проявляется в пропусках, модификациях, перегруппировке материала памяти, сновидений, представлений. Подсознательные мысли, по Фрейду, превращаются в сновидениях в зрительные образы, так что в них мы имеем дело с примером бессознательного образного мышления.

Бессознательные явления вместе с предсознательными управляют поведением, хотя функциональная роль их различна. Сознание управляет самыми сложными формами поведения, требующими постоянного внимания и сознательного контроля, и включается в действие в следующих случаях: (а) когда перед человеком возникают неожиданные, интеллектуально сложные проблемы, не имеющие очевидного решения, (б) когда человеку требуется преодолеть физическое или психологическое сопротивление на пути движения мысли или телесного органа, (в) когда необходимо осознать и найти выход из какой-либо конфликтной ситуации, которая сама собой разрешиться без волевого решения не может, (г) когда человек неожиданно оказывается в ситуации, содержащей в себе потенциальную угрозу для него в случае непринятия немедленных действий.

Подобного рода ситуации возникают перед людьми практически беспрерывно, поэтому сознание как высший уровень психической регуляции поведения постоянно присутствует и функционирует. Наряду с ним многие поведенческие акты осуществляются на уровне пред- и бессознательной регуляции, так что в реальной действительности одновременно в управлении поведением участвуют многие различные уровни его психической регуляции.

Вместе с тем следует признать, что в свете имеющихся научных данных вопрос об отношениях между сознательными и другими уровнями психической регуляции поведения, в частности бессознательным, остается сложным и не решается вполне однозначно. Основной причиной этого является тот факт, что существуют разные типы бессознательных психических явлений, которые по-разному соотносятся с сознанием. Есть бессознательные психические явления, находящиеся в области предсознания, т.е. представляющие собой факты, связанные с более низким уровнем психической регуляции поведения, чем сознание. Таковы бессознательные ощущения, восприятие, память, мышление, установки.

Другие бессознательные явления представляют собой такие, которые раньше осознавались человеком, но со временем ушли в сферу бессознательного. К ним относятся, например, двигательные умения и навыки, которые в начале своего формирования представляли собой сознательно контролируемые действия (ходьба, речь, умение писать, пользоваться различными инструментами).

Третий тип бессознательных явлений — те, о которых говорит З.Фрейд в приведенных выше суждениях, касающихся личностного бессознательного. Это — желания, мысли, намерения, потребности, вытесненные из сферы человеческого сознания под влиянием цензуры.

Каждый из типов бессознательных явлений по-разному связан с поведением человека и его сознательной регуляцией. Первый тип бессознательного есть просто нормальное звено в общей системе психической поведенческой регуляции и возникает на пути продвижения информации от органов чувств или из хранилищ памяти к сознанию (коре головного мозга). Второй тип бессознательного также можно рассматривать как определенный этап на этом пути, но при движении как бы в обратном направлении по нему: от сознания к бессознательному, в частности к памяти. Третий тип бессознательного относится к мотивационным процессам и возникает при столкновении разнонаправленных, конфликтных с точки зрения морали мотивационных тенденций.

Темы и вопросы для семинаров

Т е м а 1. Природа человеческого сознания.

1. Определение сознания.
2. Проявления сознания.
3. Психологические свойства сознания.
4. Сознание и речь.

Тема 2. Возникновение и развитие сознания.

1. Предпосылки и условия возникновения сознания.
2. Основные направления фило- и онтогенетического развития сознания.
3. Перспективы развития человеческого сознания.

Тема 3. Сознание и бессознательное.

1. Понятие и виды бессознательного.
2. Проявление бессознательного в психических процессах, свойствах и состояниях человека.
3. Соотношение между сознанием и бессознательным.

Темы для рефератов

1. Проявления сознания в поведении, психических процессах, свойствах и состояниях человека.
2. Проявления бессознательного в поведении, психических процессах, свойствах и состояниях человека.

Темы для самостоятельной исследовательской работы

1. Развитие сознания человека в материалистически ориентированных философских и психологических исследованиях.
2. Постановка и решение проблемы развития человеческого сознания в идеалистических философских и психологических работах.
3. Сознание и бессознательное в психике и поведении человека.

ЛИТЕРАТУРА

I

Брунер Д.С. Психология познания: за пределами непосредственной информации. — М., 1977. *(Глаз, рука и сознание: 274—286. Сознание и его развитие: 377—403.)*

Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. — Т. I. — М., 1982. *(Сознание как проблема психологии поведения: 78—98. Психика, сознание и бессознательное: 132—148.)*

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1982 (1975). *(Теория сознания: 23—33. Активность психического отражения: 56—72. Деятельность и сознание: 124—158.)*

Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. — Т. I. — М., 1983. *(Возникновение и развитие сознания человека: 222—279.)*

Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции. — М., 1991. *(Ошибочные действия: 7—48. Сновидения: 50—152.)*

Фрейд З. Психология бессознательного. — М., 1989. *(О сновидении: 310—343. По ту сторону принципа удовольствия: 382—424.)*

II

Бассин Ф.В. Проблема бессознательного (о неосознаваемых формах высшей нервной деятельности). — М., 1968. *(Понятие бессознательного: 15—35. История исследований бессознательного: 52—66. Психология сознания: 123—160.)*

Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. — М., 1986. *(Деятельность, психика и сознание: 21—37.)*

Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. — Т. II. — М., 1983. *(О механизме чувственного отражения: 6—30.) Общая психология. — М., 1986. (Развитие психики и сознания: 63—91.)*

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. — Т. I. М., 1989. *(Сознание человека: 156—190.)*

Столин В.В. Самосознание личности. — М., 1983. *(Самосознание как психологическое явление: 6—123.)*

Ярошевский М.Г., Анциферова Л.И. Развитие и современное состояние зарубежной психологии. — М., 1974. *(Психология сознания: 207—231.)*

III

Веккер Л.М. Психические процессы: В 3 т. — Т. 3. — Л., 1981. *(Психика — речь — сознание: 285—325.)*

Келасьев В.Н. Структурная модель мышления и проблемы генезиса психики. — Л., 1984.

Кликс Ф. Пробуждающееся мышление. У истоков человеческого интеллекта. — М., 1983. *(О биологической и социальной обусловленности человеческого интеллекта: 17—126.)*

Мерлин В.С. Структура личности: характер, способности, самосознание. Учебное пособие к спецкурсу. — Пермь, 1990. *(Самосознание: 81—108.)*

Никифоров Г.С. Самоконтроль человека. — Л., 1989. *(Сознание, самосознание: 3—81.)*

Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. — М., 1988. *(Психологические аспекты проблемы сознания: 4—37.)*

Роговин М.С. Проблемы теории памяти. — М., 1977. *(Эпифеноменализм: 130—152.)*

Тихомиров О.К. Психология мышления. — М., 1984. *(Мышление и сознание: 34—86.)*

Раздел II.
ПСИХОЛОГИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ

Глава 6.
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Краткое содержание

Понятие и строение человеческой деятельности. Определение деятельности. Отличие деятельности от поведения и активности. Специфика человеческой деятельности. Основные атрибуты деятельности. Структура деятельности. Понятия действия, операции и средства осуществления деятельности. Мотивация деятельности. Внутренние и внешние компоненты деятельности, взаимопереходы между ними.

Виды и развитие человеческой деятельности. Виды человеческой деятельности. Труд как деятельность. Учение и его особенности. Общение как деятельность. Игра как вид деятельности. Особенности и функции игр у людей разного возраста. Специфика детской игры. Игровые формы поведения у взрослых людей. Деятельность и развитие человека. Общие и специальные закономерности формирования различных видов деятельности. Структурные преобразования деятельности в процессе ее развития.

Деятельность и психические процессы. Психические процессы как внутренние компоненты деятельности. Зависимость развития психических процессов человека от его деятельности. Идентичность строения внешней (практической) и внутренней (психической) деятельности. Участие деятельности в процессах ощущения и восприятия. Деятельность и внимание. Активный, деятельностный характер представлений. Участие деятельности в формировании и развитии памяти человека. Деятельность и интеллектуальные процессы. Зависимость речи от характера деятельности человека.

Умения, навыки и привычки. Умения и навыки как структурные элементы деятельности. Образование умений и навыков. Двигательные умения и навыки. Познавательные умения и навыки: перцептивные, мнемические, интеллектуальные, ориентировочные. Практические умения и навыки. Понятие привычки и ее место в структуре деятельности.

ПОНЯТИЕ И СТРОЕНИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Основное, чисто внешнее отличие живой материи от неживой, высших форм жизни от низших, более развитых живых существ от менее развитых заключается в том, что названные

первыми гораздо более подвижны и активны, чем вторые. Жизнь во всех своих формах связана с движениями, и по мере ее развития двигательная активность приобретает все более совершенные формы. Элементарные, простейшие живые существа гораздо более активны, чем самые сложно организованные растения. Это относится к разнообразию и скорости движений, возможности перемещаться в пространстве на различные расстояния. Простейшие могут жить только в водной среде, земноводные выходят на сушу; червеобразные живут на земле и под землей, птицы поднимаются в небо. Человек способен создать себе условия и обитать в любой среде и в любой точке земного шара (а в последние годы и вне Земли). Ни одно живое существо не в состоянии сравниться с ним по разнообразию, распространению и формам активности.

Активность растений практически ограничена обменом веществами с окружающей средой. Активность животных включает элементарные формы исследования этой среды и научение. Активность человека самая разнообразная. Кроме всех видов и форм, характерных для животных, она содержит особую форму, называемую деятельностью.

Деятельность можно определить как специфический вид активности человека, направленный на познание и творческое преобразование окружающего мира, включая самого себя и условия своего существования. В деятельности человек создает предметы материальной и духовной культуры, преобразует свои способности, сохраняет и совершенствует природу, строит общество, создает то, что без его активности не существовало в природе. Творческий характер человеческой деятельности проявляется в том, что благодаря ей он выходит за пределы своей природной ограниченности, т.е. превосходит свои же генотипически обусловленные возможности. Вследствие продуктивного, творческого характера своей деятельности человек создал знаковые системы, орудия воздействия на себя и природу. Пользуясь этими орудиями, он построил современное общество, города, машины, с их помощью произвел на свет новые предметы потребления, материальную и духовную культуру и в конечном счете преобразовал самого себя. Исторический прогресс, имевший место за последние несколько десятков тысяч лет, обязан своим происхождением именно деятельности, а не совершенствованию биологической природы людей.

Современный человек живет в окружении таких предметов, ни один из которых не является чистым творением природы.

Ко всем таким предметам, особенно на работе и в быту, оказались в той или иной степени приложенными руки и разум человека, так что их можно считать материальным воплощением человеческих способностей. В них как бы опредмечены достижения разума людей. Усвоение способов обращения с такими предметами, включение их в деятельность выступает как собственное развитие человека. Всем этим человеческая деятельность отличается от активности животных, которые не производят ничего подобного: ни одежды, ни мебели, ни машин, ни знаковых систем, ни орудий труда, ни средств передвижения и многого другого. Для удовлетворения своих потребностей животные пользуются только тем, что им предоставила природа.

Иными словами, деятельность человека проявляется и продолжается в творениях, она носит продуктивный, а не только потребительский характер.

Породив и продолжая совершенствовать предметы потребления, человек кроме способностей развивает свои *потребности.* Оказавшись связанными с предметами материальной и духовной культуры, потребности людей приобретают культурный характер.

Деятельность человека принципиально отличается от активности животных и в другом отношении. Если активность животных вызвана естественными потребностями, то деятельность человека в основном порождается и поддерживается искусственными потребностями, возникающими благодаря присвоению достижений культурно-исторического развития людей настоящего и предшествующих поколений. Это — потребности в познании (научном и художественном), творчестве, в нравственном самосовершенствовании и другие.

Формы и способы организации человеческой деятельности также отличаются от активности животных. Почти все они связаны со сложными *двигательными умениями и навыками,* которых нет у животных, — умениями и навыками, приобретенными в результате сознательного целенаправленного организованного обучения. Уже с раннего детства ребенка специально обучают по-человечески пользоваться предметами домашнего обихода (вилка, ложка, одежда, стул, стол, мыло, зубная щетка, карандаш, бумага и т.п.), различными инструментами, которые преобразуют заданные от природы движения конечностей. Они начинают подчиняться логике предметов, с которыми человек имеет дело. Возникает *предметная деятельность,* которая отличается от естественной активности животных.

Система движений, совершаемых животными, обусловлена анатомо-физиологическим устройством организма. С предметами человеческой материальной культуры (книга, карандаш, ложка и т.п.) животные обращаются так, как если бы они были обычными природными предметами, без учета их культурного назначения и способа употребления людьми. У человека сами движения рук и ног преобразуются, подчиняясь правилам культуры использования соответствующих предметов, т.е. становятся искусственными, более совершенными и социально обусловленными.

Животные только потребляют то, что им дано природой. Человек, напротив, больше *создает*, чем потребляет. Если бы его деятельность, так же как и активность животных, носила в основном потребительский характер, то нескольким десяткам поколений людей не удалось бы за исторически сравнительно короткий срок достигнуть такого прогресса, создать грандиозный мир духовной и материальной культуры. Все это — благодаря деятельностному характеру человеческой активности.

Подведем итоги. Главные отличия деятельности человека от активности животных сводятся к следующему:

1. Деятельность человека носит продуктивный, творческий, созидательный характер. Активность животных имеет потребительскую основу, она в результате ничего нового по сравнению с тем, что дано природой, не производит и не создает.

2. Деятельность человека связана с предметами материальной и духовной культуры, которые используются им или в качестве инструментов, или в качестве предметов удовлетворения потребностей, или в качестве средств собственного развития. Для животных человеческие орудия и средства удовлетворения потребностей как таковые не существуют.

3. Деятельность человека преобразует его самого, его способности, потребности, условия жизни. Активность животных практически ничего не меняет ни в них самих, ни во внешних условиях жизни.

4. Человеческая деятельность в ее разнообразных формах и средствах реализации есть продукт истории. Активность животных выступает как результат их биологической эволюции.

5. Предметная деятельность людей с рождения им не дана. Она «задана» в культурном предназначении и способе использования окружающих предметов. Такую деятельность необходимо формировать и развивать в обучении и воспитании. То же относится к внутренним, нейрофизиологическим и психологи-

ческим структурам, управляющим внешней стороной практической деятельности. Активность животных изначально задана, генотипически обусловлена и разворачивается по мере естественного анатомо-физиологического созревания организма.

Деятельность отличается не только от активности, но и от поведения. *Поведение* не всегда целенаправленно, не предполагает создания определенного продукта, носит зачастую пассивный характер. Деятельность всегда целенаправленна, активна, нацелена на создание некоторого продукта. Поведение спонтанно («куда поведет»), деятельность организована; поведение хаотично, деятельность систематична.

Деятельность человека имеет следующие основные характеристики: мотив, цель, предмет, структуру и средства. Мотивом деятельности называется то, что побуждает ее, ради чего она осуществляется. В качестве мотива обычно выступает конкретная потребность, которая в ходе и с помощью данной деятельности удовлетворяется.

Мотивы человеческой деятельности могут быть самыми различными; органическими, функциональными, материальными, социальными, духовными. Органические мотивы направлены на удовлетворение естественных потребностей организма (у человека — на создание условий, в наибольшей степени этому способствующих). Такие мотивы связаны с ростом, самосохранением и развитием организма. Это — производство продуктов питания, жилища, одежды и т.п. Функциональные мотивы удовлетворяются с помощью разного рода культурных форм активности, например игр и занятий спортом. Материальные мотивы побуждают человека к деятельности, направленной на создание предметов домашнего обихода, различных вещей и инструментов, непосредственно в виде продуктов, обслуживающих естественные потребности. Социальные мотивы порождают различные виды деятельности, направленные на то, чтобы занять определенное место в обществе, получить признание и уважение со стороны окружающих людей. Духовные мотивы лежат в основе тех видов деятельности, которые связаны с самосовершенствованием человека. Тип деятельности обычно определяется по ее доминирующему мотиву (доминирующему потому, что всякая человеческая деятельность полимотивирована, т.е. побуждается несколькими различными мотивами).

В качестве *цели деятельности* выступает ее продукт. Он может представлять собой реальный физический предмет, создаваемый человеком, определенные знания, умения и навыки,

приобретаемые в ходе деятельности, творческий результат (мысль, идея, теория, произведение искусства).

Цель деятельности не равнозначна ее мотиву, хотя иногда мотив и цель деятельности могут совпадать друг с другом. Различные виды деятельности, имеющие одну и ту же цель (конечный результат), могут побуждаться и поддерживаться различными мотивами. Напротив, в основе ряда деятельностей с разными конечными целями могут лежать одни и те же мотивы. Например, чтение книги для человека может выступить как средство удовлетворения материальных (продемонстрировать знания и за это получить высокооплачиваемую работу), социальных (блеснуть познаниями в кругу значимых людей, добиться их расположения), духовных (расширить свой кругозор, подняться на более высокий уровень нравственного развития) потребностей. Такие разные виды деятельности, как приобретение модных, престижных вещей, чтение литературы, забота о внешнем виде, выработка умения себя вести, могут в конечном счете преследовать одну и ту же цель: добиться во что бы то ни стало чьего-либо расположения.

Предметом деятельности называется то, с чем она непосредственно имеет дело. Так, например, предметом познавательной деятельности является всякого рода информация, предметом учебной деятельности — знания, умения и навыки, предметом трудовой деятельности — создаваемый материальный продукт.

Всякая деятельность имеет определенную *структуру*. В ней обычно выделяют действия и операции как основные составляющие деятельности. Действием называют часть деятельности, имеющую вполне самостоятельную, осознанную человеком цель. Например, действием, включенным в структуру познавательной деятельности, можно назвать получение книги, ее чтение; действиями, входящими в состав трудовой деятельности, можно считать знакомство с задачей, поиск необходимых инструментов и материалов, разработку проекта, технологии изготовления предмета и т.п.; действиями, связанными с творчеством, являются формулировка замысла, поэтапная его реализация в продукте творческой работы.

Операцией именуют способ осуществления действия. Сколько есть различных способов выполнения действия, столько можно выделить различных операций. Характер операции зависит от условий выполнения действия, от имеющихся у человека умений и навыков, от наличных инструментов и средств осуществления действия. Разные люди, к примеру, запоминают инфор-

мацию и пишут по-разному. Это значит, что действие по написанию текста или запоминанию материала они осуществляют при помощи различных операций. Предпочитаемые человеком операции характеризуют его индивидуальный стиль деятельности.

В качестве *средств осуществления деятельности* для человека выступают те инструменты, которыми он пользуется, выполняя те или иные действия и операции. Развитие средств деятельности ведет к ее совершенствованию, в результате чего деятельность становится более продуктивной и качественной.

Мотивация деятельности в ходе ее развития не остается неизменной. Так, например, у трудовой или творческой деятельности со временем могут появиться другие мотивы, а прежние отойти на второй план. Иногда действие, ранее включенное в состав деятельности, может выделиться из нее и приобрести самостоятельный статус, превратиться в деятельность с собственным мотивом. В этом случае мы отмечаем факт рождения новой деятельности.

С возрастом по мере развития человека происходит изменение мотивации его деятельности. Если человек изменяется как личность, то мотивы его деятельности преобразуются. Прогрессивное развитие человека характеризуется движением мотивов в сторону их все большего одухотворения (от органических к материальным, от материальных к социальным, от социальных к творческим, от творческих к нравственным).

Всякая человеческая деятельность имеет внешние и внутренние компоненты. К *внутренним* относятся анатомо-физиологические структуры и процессы, участвующие в управлении деятельностью со стороны центральной нервной системы, а также психологические процессы и состояния, включенные в регуляцию деятельности. К *внешним компонентам* можно отнести разнообразные движения, связанные с практическим выполнением деятельности.

Соотношение внутренних и внешних компонентов деятельности не является постоянным. По мере развития и преобразования деятельности осуществляется систематический переход внешних компонентов во внутренние. Он сопровождается их *интериоризацией* и *автоматизацией*. При возникновении каких-либо затруднений в деятельности, при ее восстановлении, связанном с нарушениями внутренних компонентов, происходит обратный переход — *экстериоризация:* сокращенные, автоматизированные компоненты деятельности разворачиваются, проявляются вовне, внутренние вновь становятся внешними, сознательно контролируемыми.

ВИДЫ И РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

У современного человека имеется множество различных видов деятельности, число которых примерно соответствует количеству имеющихся потребностей (с учетом полимотивированности деятельности). Для того чтобы представить и описать все эти виды деятельности, необходимо перечислить наиболее важные для данного человека потребности. Но такая задача на практике представляется непростой, так как число разнообразных потребностей велико и они индивидуально варьируют.

Проще определить основные параметры, в соответствии с которыми можно описывать систему человеческих потребностей, и далее, пользуясь ими, давать характеристики видов деятельности, присущих конкретному человеку. Таких параметров три: сила, количество и качество потребностей.

Под силой потребности имеется в виду значение соответствующей потребности для человека, ее актуальность, частота возникновения и побудительный потенциал. Более сильная потребность является более значимой, возникает чаще, доминирует над другими потребностями и заставляет человека вести себя таким образом, чтобы в первую очередь была удовлетворена именно данная потребность.

Количество — это число разнообразных потребностей, имеющихся у человека и время от времени становящихся для него актуальными. Есть люди, у которых число потребностей относительно невелико, и они вполне успешно справляются с их систематическим удовлетворением, получая удовольствие от жизни. Но есть такие, которые имеют множество различных, порой противоречащих друг другу, несовместимых потребностей. Актуализация таких потребностей требует одновременного включения человека в различные виды деятельности, причем нередко возникают конфликты между разнонаправленными потребностями и ощущается дефицит времени, необходимого для их удовлетворения. Такие люди обычно жалуются на нехватку времени и испытывают неудовлетворение от жизни, в частности от того, что вовремя не успевают делать все дела.

Под своеобразием потребности имеются в виду предметы и объекты, с помощью которых та или иная потребность может быть достаточно полно удовлетворена у данного человека, а также предпочитаемый способ удовлетворения этой и других потребностей. Например, познавательная потребность одного че-

ловека может быть удовлетворена в результате систематического просмотра только развлекательных передач по телевидению. Другому для полного удовлетворения аналогичной потребности мало чтения газет, книг, прослушивания радио и просмотра телепередач. Третьему помимо перечисленного необходимо систематическое общение с людьми — носителями полезной информации познавательного характера, а также включение в интересную самостоятельную творческо-поисковую работу.

В соответствии с описанными параметрами, характеризующими систему человеческих потребностей, можно индивидуально представить и описать совокупность деятельностей, характерных для отдельно взятого человека и для групп людей. В этом случае по каждому из названных параметров и по разнообразию их сочетаний можно составить и предложить классификации видов человеческой деятельности.

Но есть и другой путь: обобщить и выделить основные виды деятельности, свойственные всем людям. Они будут соответствовать общим потребностям, которые можно обнаружить практически у всех без исключения людей, а точнее — видам социальной человеческой активности, в которые неизбежно включается каждый человек в процессе своего индивидуального развития. Это — общение, игра, учение и труд. Их следует рассматривать в качестве основных видов деятельности людей.

Общение — первый вид деятельности, возникающий в процессе индивидуального развития человека, за ним следуют игра, учение и труд. Все эти виды деятельности носят развивающий характер, т.е. при включении и активном участии в них ребенка происходит его интеллектуальное и личностное развитие.

Общение рассматривается как вид деятельности, направленной на обмен информацией между общающимися людьми. Оно также преследует цели установления взаимопонимания, добрых личных и деловых отношений, оказания взаимопомощи и учебно-воспитательного влияния людей друг на друга. Общение может быть непосредственным и опосредствованным, вербальным и невербальным. При непосредственном общении люди находятся в прямых контактах друг с другом, знают и видят друг друга, прямо обмениваются *вербальной* или невербальной информацией, не пользуясь для этого никакими вспомогательными средствами. При опосредствованном общении прямых контактов между людьми нет. Они осуществляют обмен информацией или через других людей, или через средства записи и воспроизведения информации (книги, газеты, радио, телевидение, телефон, телефакс и т.п.).

Игра — это такой вид деятельности, результатом которого не становится производство какого-либо материального или идеального продукта (за исключением деловых и конструкторских игр взрослых людей и детей). Игры часто имеют характер развлечения, преследуют цель получения отдыха. Иногда игры служат средством символической разрядки напряженностей, возникших под влиянием актуальных потребностей человека, которые он не в состоянии ослабить иным путем.

Существует несколько типов игр: индивидуальные и групповые, предметные и сюжетные, ролевые и игры с правилами. *Индивидуальные игры* представляют собой род деятельности, когда игрой занят один человек, *групповые* — включают несколько индивидов. *Предметные игры* связаны с включением в игровую деятельность человека каких-либо предметов. *Сюжетные игры* разворачиваются по определенному сценарию, воспроизводя его в основных деталях. *Ролевые игры* допускают поведение человека, ограниченное определенной ролью, которую в игре он берет на себя. Наконец, *игры с правилами* регулируются определенной системой правил поведения их участников. Нередко в жизни встречаются смешанные типы игр: предметно-ролевые, сюжетно-ролевые, сюжетные игры с правилами и т.п. Отношения, складывающиеся между людьми в игре, как правило, носят искусственный характер в том смысле этого слова, что окружающими они не принимаются всерьез и не являются основаниями для выводов о человеке. Игровое поведение и игровые отношения мало влияют на реальные взаимоотношения людей, по крайней мере среди взрослых.

Тем не менее игры имеют большое значение в жизни людей. Для детей игры имеют по преимуществу развивающее значение, а у взрослых служат средством общения, разрядки. Некоторые формы игровой деятельности приобретают характер ритуалов, учебно-тренировочных занятий, спортивных увлечений.

Учение выступает как вид деятельности, целью которого является приобретение человеком знаний, умений и навыков. Учение может быть организованным и осуществляться в специальных образовательных учреждениях. Оно может быть неорганизованным и происходить попутно, в других видах деятельности как их побочный, дополнительный результат. У взрослых людей учение может приобретать характер самообразования. Особенности учебной деятельности состоят в том, что она прямо служит средством психологического развития индивида.

Особое место в системе человеческой деятельности занимает *труд*. Именно благодаря труду человек построил современ-

ное общество, создал предметы материальной и духовной культуры, преобразовал условия своей жизни таким образом, что открыл для себя перспективы дальнейшего, практически неограниченного развития. С трудом прежде всего связано создание и совершенствование орудий труда. Они в свою очередь явились фактором повышения производительности труда, развития науки, промышленного производства, технического и художественного творчества.

Когда говорят о развитии человеческой деятельности, то имеют в виду следующие аспекты прогрессивного преобразования деятельности:

1. Филогенетическое развитие системы деятельности человека.

2. Включение человека в различные виды деятельности в процессе его индивидуального развития (онтогенез).

3. Изменения, происходящие внутри отдельных видов деятельности по мере их развития.

4. Дифференциацию деятельностей, в процессе которой из одних деятельностей рождаются другие за счет обособления и превращения отдельных действий в самостоятельные виды деятельности.

Филогенетическое преобразование системы человеческих деятельностей совпадает по существу с историей социально-экономического развития человечества. Интеграция и дифференциация общественных структур сопровождались появлением у людей новых видов деятельности. То же самое происходило по мере роста экономики, развития кооперации и разделения труда. Люди новых поколений, включаясь в жизнь современного им общества, усваивали и развивали те виды деятельности, которые характерны для данного общества.

Этот процесс интеграции растущего индивида в действующую систему деятельностей называется *социализацией*, и ее поэтапное осуществление предполагает постепенное вовлечение ребенка в общение, игру, учение и труд — те четыре основные вида деятельности, которые были кратко описаны выше. При этом каждый из названных видов деятельности сначала усваивается в самом элементарном виде, а затем усложняется и совершенствуется. Общение взрослого с окружающими людьми так же мало похоже на общение младенца или младшего школьника, как трудовая деятельность взрослых людей на детскую игру.

В процессе развития деятельности происходят ее внутренние преобразования. Во-первых, деятельность обогащается новым предметным содержанием. Ее объектом и соответственно средст-

вом удовлетворения связанных с ней потребностей становятся новые предметы материальной и духовной культуры. Во-вторых, у деятельности появляются новые средства реализации, которые ускоряют ее течение и совершенствуют результаты. Так, например, усвоение нового языка расширяет возможности для записи и воспроизводства информации; знакомство с высшей математикой улучшает способность к количественным расчетам. В-третьих, в процессе развития деятельности происходит автоматизация отдельных операций и других компонентов деятельности, они превращаются в умения и навыки. Наконец, в-четвертых, в результате развития деятельности из нее могут выделяться, обособляться и дальше самостоятельно развиваться новые виды деятельности. Этот механизм развития деятельности описан А.Н.Леонтьевым и получил название сдвига мотива на цель.

Действие этого механизма представляется следующим. Некоторый фрагмент деятельности — действие — поначалу может иметь осознаваемую индивидом цель, которая в свою очередь выступает как средство достижения другой цели, служащей удовлетворению потребности. Данное действие и соответствующая ему цель являются привлекательными для индивида постольку, поскольку они обслуживают процесс удовлетворения потребности, и только по этой причине. В дальнейшем цель этого действия может приобрести самостоятельную ценность, стать потребностью или мотивом. В этом случае говорят, что в ходе развития деятельности произошел сдвиг мотива на цель и родилась новая деятельность.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ПСИХИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ

Психические процессы: восприятие, внимание, воображение, память, мышление, речь — выступают как важнейшие компоненты любой человеческой деятельности. Для того чтобы удовлетворять свои потребности, общаться, играть, учиться и трудиться, человек должен воспринимать мир, обращать внимание на те или иные моменты или компоненты деятельности, представлять то, что ему нужно сделать, запоминать, обдумывать, высказывать суждения. Следовательно, без участия психических процессов человеческая деятельность невозможна, они выступают как ее неотъемлемые внутренние моменты.

Но оказывается, что психические процессы не просто участвуют в деятельности, они в ней развиваются и сами представляют собой особые виды деятельности.

Восприятие в процессе практической деятельности приобретает свои важнейшие человеческие качества. В деятельности формируются его основные виды: восприятие глубины, направления и скорости движения, времени и пространства. Практическое манипулирование ребенка с объемными, близлежащими и удаленными предметами открывает ему тот факт, что предметы и пространство имеют определенные измерения: ширину, высоту, глубину. В результате человек обучается воспринимать и оценивать формы. Следящие движения руки и глаза, сопровождаемые синергическими, координированными сокращениями определенных групп мышц, способствуют становлению восприятия движения и его направления. Изменения скорости движущихся объектов автоматически воспроизводятся в ускорениях и замедлениях сокращений определенных групп мышц, и это обучает органы чувств восприятию скорости.

Воображение тоже связано с деятельностью. Во-первых, человек не в состоянии представить или вообразить такое, что когда-либо не выступало в опыте, не было элементом, предметом, условием или моментом какой-либо деятельности. Фактура воображения есть отражение, хотя и не буквальное, опыта практической деятельности.

Еще в большей степени это относится к *памяти*, причем к двум ее основным процессам одновременно: к запоминанию и воспроизведению. Запоминание осуществляется в деятельности и само представляет особого рода мнемическую деятельность, которая содержит действия и операции, направленные на подготовку материала к лучшему его запоминанию. Это — структурирование, осмысление, ассоциирование материала с известными фактами, включение разнообразных предметов и движений в процесс запоминания и т.п.

Припоминание также предполагает выполнение определенных действий, направленных на то, чтобы вовремя и точно вспомнить запечатленный в памяти материал. Известно, что сознательное воспроизведение деятельности, в ходе которой некий материал был запомнен, способствует тому, что он легче припоминается.

Мышление в ряде своих форм идентично практической деятельности (так называемое «ручное», или практическое, мышление). В более развитых формах — образной и логической — деятельностный момент выступает в нем в виде внутренних, мыслительных действий и операций. Речь также представляет собой особого рода деятельность, так что часто, характеризуя

ее, пользуются словосочетанием «речевая деятельность». «Поскольку внутренние психические процессы у человека обнаруживают то же строение, что и внешние действия, есть все основания говорить не только о внешнем, но и внутреннем действии»[1].

Было экспериментально доказано, что внутренние, т.е. психические, процессы, называемые высшими психическими функциями, по происхождению и структуре являются деятельностями. Разработаны и доказаны на практике теории, утверждающие, что психические процессы можно формировать через организованную по особым правилам внешнюю деятельность (теория поэтапного формирования умственных действий, подробно рассматриваемая во второй книге учебника). Внешняя деятельность в результате ее специальных преобразований, направленных на сокращение и автоматизацию отдельных звеньев, их превращения в навыки, постепенно переходит во внутреннюю, собственно психическую (интериоризация). Такими интериоризованными психическими процессами являются произвольные и опосредствованные речью познавательные процессы: восприятие, внимание, воображение, память и мышление.

С другой стороны, ни один из названных психических процессов не протекает как чисто внутренний и обязательно включает какие-либо внешние, обычно двигательные, звенья. Зрительное восприятие, например, неразрывно связано с движениями глаз, осязание — с движениями рук, внимание — с мышечными сокращениями, определяющими его сосредоточенность, переключаемость и рассеянность. При решении человеком задач почти всегда работает его артикуляционный аппарат; речевая деятельность без движений гортани и лицевых мышц невозможна. Следовательно, всякая деятельность — это соединение внутренних и внешних, психических и поведенческих действий и операций.

УМЕНИЯ, НАВЫКИ И ПРИВЫЧКИ

Автоматизированные, сознательно, полусознательно и бессознательно контролируемые компоненты деятельности называются соответственно умениями, навыками и привычками.

Умения — это элементы деятельности, позволяющие что-либо делать с высоким качеством, например точно и правильно

[1] *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии: В 2 т. — Т. II. — М., 1989. — С. 15.

выполнять какое-либо действие, операцию, серию действий или операций. Умения обычно включают в себя автоматически выполняемые части, называемые навыками, но в целом представляют собой сознательно контролируемые части деятельности, по крайней мере в основных промежуточных пунктах и конечной цели.

Навыки — это полностью автоматизированные, инстинктоподобные компоненты умений, реализуемые на уровне бессознательного контроля. Если под действием понимать часть деятельности, имеющую четко поставленную сознательную цель, то навыком также можно назвать автоматизированный компонент действия.

При автоматизации действий и операций, их превращении в навыки в структуре деятельности происходит ряд преобразований. Во-первых, автоматизированные действия и операции сливаются в единый, целостно протекающий акт, именуемый умением (например, сложная система движений человека, пишущего текст, выполняющего спортивное упражнение, проводящего хирургическую операцию, изготавливающего тонкую деталь предмета, читающего лекцию и т.п.). При этом лишние, ненужные движения исчезают, а количество ошибочных резко падает.

Во-вторых, контроль за действием или операцией при их автоматизации смещается с процесса на конечный результат, а внешний, сенсорный контроль замещается внутренним, *проприоцептивным*. Скорость выполнения действия и операции резко возрастает, достигая некоторого оптимума или максимума. Все это обычно происходит в результате упражнений и тренировки.

Развитие и совершенствование деятельности можно понимать, таким образом, как переход компонентов отдельных умений, действий и операций на уровень навыков. В качестве навыка, кстати, могут выступать и операции. Тогда они являются частью более сложного навыка. Деятельность человека благодаря автоматизации ее отдельных компонентов, «разгружаясь от регулирования относительно элементарных актов, может направляться на решение более сложных задач»[1].

Физиологической основой автоматизации компонентов деятельности, первоначально представленных в ее структуре в виде действий и операций и затем превращающихся в навыки, является, как показал Н.А.Бернштейн, переход управления де-

[1] *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. — Т. II. — М., 1989. — С. 29.

ятельностью или ее отдельными составляющими на подсознательный уровень регуляции и доведение их до автоматизма.

Поскольку навыки входят в структуру действий и различных видов деятельности в большом количестве, они обычно взаимодействуют друг с другом, образуя сложные системы навыков. Характер их взаимодействия может быть различным: от согласованности до противодействия, от полного слияния до взаимно отрицательного тормозного влияния — *интерференции*. Согласование навыков происходит тогда, когда: а) система движений, входящих в один навык, соответствует системе движений, включенных в другой навык; б) когда реализация одного навыка создает благоприятные условия для выполнения второго (один из навыков служит средством лучшего усвоения другого); в) когда конец одного навыка является фактическим началом другого, и наоборот. Интерференция имеет место тогда, когда во взаимодействии навыков появляется одно из следующих противоречий: а) система движений, включенных в один навык, противоречит, не согласуется с системой движений, составляющих структуру другого навыка; б) когда при переходе от одного навыка к другому фактически приходится переучиваться, ломать структуру старого навыка; в) когда система движений, входящих в один навык, частично содержится в другом, уже доведенном до автоматизма навыке (в этом случае при выполнении нового навыка автоматически возникают движения, характерные для ранее усвоенного навыка, что приводит к искажению движений, нужных для вновь усваиваемого навыка); г) когда начала и концы последовательно выполняемых навыков не состыкуются друг с другом. При полной автоматизации навыков явление интерференции сводится к минимуму или вовсе исчезает.

Важное значение для понимания процесса формирования навыков имеет их перенос, т.е. распространение и использование навыков, сформированных в результате выполнения одних действий и видов деятельности, на другие. Для того чтобы такой перенос осуществился нормально, необходимо, чтобы навык стал обобщенным, универсальным, согласующимся с другими навыками, действиями и видами деятельности, доведенным до автоматизма.

Умения в отличие от навыков образуются в результате координации навыков, их объединения в системы с помощью действий, которые находятся под сознательным контролем. Через регуляцию таких действий осуществляется оптимальное управление умениями. Оно состоит в том, чтобы обеспечить безошибочность и гибкость выполнения действия, т.е. получение в результате на-

дежного итога действия. Само действие в структуре умения контролируется по его цели. Например, учащиеся младших классов при обучении письму выполняют ряд действий, связанных с написанием отдельных элементов букв. При этом навыки держания карандаша в руке и осуществления элементарных движений рукой выполняются, как правило, автоматически. Главное в управлении умениями заключается в том, чтобы обеспечить безошибочность каждого действия, его достаточную гибкость. Это означает практическое исключение низкого качества работы, изменчивость и возможность приспособления системы навыков к изменяющимся время от времени условиям деятельности с сохранением позитивных результатов работы. Например, умение делать что-либо собственными руками означает, что обладающий таким умением человек всегда будет работать хорошо и способен сохранить высокое качество труда в любых условиях. Умение обучать означает, что учитель в состоянии научить любого нормального ученика тому, что знает и умеет сам.

Одно из основных качеств, относящихся к умениям, заключается в том, что человек в состоянии изменять структуру умений — навыков, операций и действий, входящих в состав умений, последовательность их выполнения, сохраняя при этом неизменным конечный результат. Умелый человек, к примеру, может заменить один материал другим при изготовлении какого-либо изделия, сделать сам или воспользоваться имеющимися под рукой инструментами, другими подручными средствами, словом, найдет выход практически в любой ситуации.

Умения в отличие от навыков всегда опираются на активную интеллектуальную деятельность и обязательно включают в себя процессы мышления. Сознательный интеллектуальный контроль — это главное, что отличает умения от навыков. Активизация интеллектуальной деятельности в умениях происходит как раз в те моменты, когда изменяются условия деятельности, возникают нестандартные ситуации, требующие оперативного принятия разумных решений. Управление умениями на уровне центральной нервной системы осуществляется более высокими анатомо-физиологическими инстанциями, чем управление навыками, т.е. на уровне коры головного мозга.

Умения и навыки делятся на несколько типов: двигательные, познавательные, теоретические и практические. *Двигательные* включают разнообразные движения, сложные и простые, составляющие внешние, моторные аспекты деятельности. Есть специальные виды деятельности, например спортивная, цели-

ком построенные на основе двигательных умений и навыков. *Познавательные умения* включают способности, связанные с поиском, восприятием, запоминанием и переработкой информации. Они соотносятся с основными психическими процессами и предполагают формирование знаний. *Теоретические умения и навыки* связаны с абстрактным интеллектом. Они выражаются в способности человека анализировать, обобщать материал, строить гипотезы, теории, производить перевод информации из одной знаковой системы в другую. Такие умения и навыки более всего проявляются в творческой работе, связанной с получением идеального продукта мысли.

Большое значение в формировании всех типов умений и навыков имеют *упражнения*. Благодаря им происходит автоматизация навыков, совершенствование умений, деятельности в целом. Упражнения необходимы как на этапе выработки умений и навыков, так и в процессе их сохранения. Без постоянных, систематических упражнений умения и навыки обычно утрачиваются, теряют свои качества.

Еще один элемент деятельности — это *привычка*. От умения и навыков она отличается тем, что представляет собой так называемый непродуктивный элемент деятельности. Если умения и навыки связаны с решением какой-либо задачи, предполагают получение какого-либо продукта и достаточно гибки (в структуре сложных умений), то привычки являются негибкой (часто и неразумной) частью деятельности, которая человеком выполняется механически и не имеет сознательной цели или явно выраженного продуктивного завершения. В отличие от простого навыка привычка может в определенной степени сознательно контролироваться. Но от умения она отличается тем, что не всегда является разумной и полезной (дурные привычки). Привычки как элементы деятельности представляют собой наименее гибкие ее части.

Темы и вопросы для семинаров

Т е м а 1. Понятие и строение человеческой деятельности.

1. Определение деятельности, ее основные характеристики.
2. Отличие деятельности человека от активности животных.
3. Деятельность и поведение.
4. Структура человеческой деятельности.
5. Мотивация деятельности.
6. Внешние и внутренние компоненты деятельности.

Тема 2. Виды и развитие человеческой деятельности.

1. Виды человеческой деятельности, их классификация.
2. Особенности общения, игровой, учебной и трудовой деятельности.
3. Главные направления развития деятельности.
4. Преобразования в деятельности, которые происходят в процессе ее развития.

Тема 3. Деятельность и психические процессы.

1. Деятельностное происхождение высших психических функций.
2. Познавательные процессы как внутренние моменты деятельности.
3. Внешние (двигательные) и внутренние (психические) компоненты деятельности.

Тема 4. Умения, навыки и привычки.

1. Понятия умения и навыка.
2. Место умений и навыков в структуре деятельности.
3. Формирование навыков и умений.
4. Привычки и их роль в осуществлении деятельности.

Темы для рефератов

1. Специфика человеческой деятельности.
2. Виды деятельности человека.
3. Психические процессы как формы деятельности.
4. Образование умений и навыков.

Темы для самостоятельной исследовательской работы

1. Развитие деятельности человека в фило- и онтогенезе.
2. Механизмы формирования и преобразования деятельности человека.
3. Становление высших психических функций в процессе деятельности.
4. Психологический анализ привычек людей.

ЛИТЕРАТУРА

I

Валлон А. Психическое развитие ребенка. — М., 1967. *(Деятельность ребенка и его развитие: 49—58. Игра и развитие ребенка: 58—74. Развитие движений: 125—151.)*

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1982 (1975). *(Проблема деятельности в психологии: 73—123. Деятельность и сознание: 124-158. Деятельность и личность: 159—189.)*

Обухова Л.Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против. — М., 1981. *(От действия к мысли (в учении Ж. Пиаже): 42—53.)*

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. — Т. I. — М., 1989. *(Действие и деятельность: 14—64. Игра: 64—75. Учение: 75—93.)*

Хрестоматия по ощущению и восприятию. — М., 1975. *(Роль движений в процессах познания: 9—19. Развитие восприятия и деятельность: 147—205.)*

II

Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. — Т. 3. — М., 1983. *(Проблемы развития высших психических функций: 6—164.)*

Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию: курс лекций. — М., 1988. *(Психологическая теория деятельности: 95—128.)*

Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. — М., 1972. *(Ж.Пиаже о роли действия в мышлении: 224—247.)*

Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. — М., 1986. *(Деятельность, психика и сознание: 21—37.)*

Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2 т. — Т. I. — М., 1986. *(Развитие восприятия и деятельность: 112—153. Роль деятельности в психическом развитии ребенка: 235—247.)*

Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2 т. — Т. II. — М., 1986. *(Развитие произвольных движений: 5—233. Роль речи в формировании и осуществлении произвольных движений: 146—188. Установка и ее роль в регуляции движений: 189—227.)*

Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание. — М., 1961. *(Непроизвольное запоминание и деятельность: 141—221.)*

Общая психология. — М., 1986. *(Деятельность: 93—130.)*

Познавательная активность в системе процессов памяти. — М., 1989. *(Деятельностный подход к памяти: 7—10.)*

III

Белоус В.В. Темперамент и деятельность. Учебное пособие. — Пятигорск, 1990. *(Темперамент и деятельность: 102—112.)*

Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. — М., 1966. *(К истории изучения движений: 29—38. О построении движений: 79—101. Природа навыка и тренировка: 160—170.)*

Беспалов Б.И. Действие. Психологические механизмы визуального мышления. — М., 1984. *(Основные понятия теории действия (цель, действие, операция): 10—45.)*

Истомина З.М. Развитие памяти. Учебно-методическое пособие. — М., 1978. *(Зависимость запоминания от характера деятельности: 62—86.)*

История зарубежной психологии. 30—60-е годы XX в. Тексты. — М., 1986. *(Принципы поведения (теория К.Халла): 38—59. Оперантное поведение (Б.Скиннер): 60—96.)*

Коссов Б.Б. Психомоторное развитие младших школьников. Методические разработки. — М., 1989.

Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. — М., 1986. *(Индивидуальный стиль деятельности: 153—181, 197—208.)*

Миллер Д., Галантер Ю., Прибрам К. Планы и структура поведения. — М., 1964. *(Двигательные умения и навыки: 100—115.)*

Поддьяков Н.Н. Мышление дошкольника. — М., 1977. *(Теория деятельности и вопросы развития мышления: 6—24.)* *Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. — М., 1989. (Деятельность и развитие личности: 72—125.)*

Глава 7.
ОЩУЩЕНИЯ И ВОСПРИЯТИЕ

Краткое содержание

Понятие об ощущениях. Представление об ощущениях. Происхождение ощущений. Виды ощущений. Значение ощущений в жизни человека. Физические характеристики среды, порождающие ощущения. Многообразие ощущений и отражение множества значимых для человека свойств среды его обитания. Связь различных ощущений с объективными свойствами среды. Ощущения света как отражение электромагнитных волн. Качественное кодирование этих волн в цвете. Ощущения слуха как отражение колебаний давления воздуха. Специфика обонятельных, осязательных, вкусовых ощущений. Кинестетические ощущения. Субсенсорные ощущения, их значение и экспериментальные доказательства существования.

Измерение и изменение ощущений. Количественные характеристики ощущений. Понятия чувствительности, абсолютного и относительного порогов ощущений. Психометрическая кривая. Примеры пороговых значений ощущений разных модальностей. Константа Вебера. Закон Вебера—Фехнера. Изменчивость абсолютного и относительного порогов ощущений. Адаптация и сенсибилизация органов чувств.

Восприятие, его виды и свойства. Отличие восприятия от ощущений. Явление объективизации в восприятии. Основные свойства образа восприятия: предметность, константность, целостность, категориальность. Факторы, определяющие интеграцию ощущений в целостные зрительные образы: близость воспринимаемых элементов друг к другу, их сходство, естественное продолжение и замкнутость. Особенности восприятия человеком осмысленных плоскостных изображений. Восприятие человеком лица другого человека. Иллюзии зрительного восприятия. Восприятие пространства, времени и движения. Механизмы восприятия формы предметов и их величины. Восприятие глубины и удаленности, направления и скорости движений. Восприятие времени.

Законы восприятия. Движение и его роль в различных видах восприятия. Устойчивость образов восприятия. Значение умозаключений и жизненного опыта в восприятии. Восприятие и механизмы работы мозга. Восприятие, научение и мышление. Последовательность перцептивных актов, включенных в процесс восприятия. Развитие восприятия у детей.

ПОНЯТИЕ ОБ ОЩУЩЕНИЯХ

Ощущения считаются самыми простыми из всех психических явлений. Они представляют собой осознаваемый, субъективно представленный в голове человека или неосознаваемый, но действующий на его поведение продукт переработки центральной нервной системой значимых раздражителей, возникающих во внутренней или внешней среде. Способность к ощущениям имеется у всех живых существ, обладающих нервной системой. Что же касается осознаваемых ощущений, то они есть только у живых существ, имеющих головной мозг и кору головного мозга. Это, в частности, доказывается тем, что при торможении деятельности высших отделов центральной нервной системы, временном отключении работы коры головного мозга естественным путем или с помощью биохимических препаратов человек утрачивает состояние сознания и вместе с ним способность иметь ощущения, т.е. чувствовать, осознанно воспринимать мир. Такое происходит, например, во время сна, при наркозе, при болезненных нарушениях сознания.

В эволюции живых существ ощущения возникли на основе первичной раздражимости, представляющей собой свойство живой материи избирательно реагировать на биологически значимые воздействия среды изменением своего внутреннего состояния и внешнего поведения. По своему происхождению ощущения с самого начала были связаны с деятельностью организма, с необходимостью удовлетворения его биологических потребностей. Жизненная роль ощущений состоит в том, чтобы своевременно и быстро доводить до центральной нервной системы как главного органа управления деятельностью сведения о состоянии внешней и внутренней среды, наличии в ней биологически значимых факторов.

Ощущения в своем качестве и многообразии отражают разнообразие значимых для человека свойств окружающей среды. Органы чувств, или анализаторы человека, с рождения приспособлены для восприятия и переработки разнообразных видов энергии в форме *стимулов-раздражителей* (физических, химических, механических и других воздействий).

Виды ощущений отражают своеобразие тех стимулов, которые их порождают. Эти стимулы, будучи связанными с различными видами энергии, вызывают соответствующие ощущения разного качества: зрительные, слуховые, кожные (ощущения прикосновения, давления, боли, тепла, холода и др.), вкусовые, обонятельные. Информацию о состоянии мышечной системы нам предоставляют *проприоцептивные* ощущения, отмечающие степень сокращения или расслабления мышц; о положении тела относительно направленности сил гравитации свидетельствуют ощущения равновесия. Те и другие обычно не осознаются.

Сигналы, поступающие из внутренних органов, менее заметны, в большинстве случаев, за исключением болезненных, не осознаются, но также воспринимаются и перерабатываются центральной нервной системой. Соответствующие ощущения называют *интероцептивными*. Информация из внутренних органов непрерывным потоком поступает в мозг, сообщая ему о состояниях внутренней среды, таких, как наличие в ней биологически полезных или вредных веществ, температура тела, химический состав имеющихся в нем жидкостей, давление и многие другие. У человека есть, кроме того, несколько специфических видов ощущений, которые несут в себе информацию о времени, ускорении, вибрации, некоторых других сравнительно редких явлениях, имеющих определенное жизненное значение. По современным данным мозг человека представляет собой сложнейшую, самообучающуюся вычислительную и одновременно аналоговую машину, работающую по генотипически обусловленным и прижизненно приобретенным программам, которые непрерывно совершенствуются под влиянием поступающей информации. Перерабатывая эту информацию, мозг человека принимает решения, дает команды и контролирует их выполнение.

Далеко не все существующие виды энергии, даже если они жизненно значимые, человек воспринимает в виде ощущений. К некоторым из них, например радиационной, он психологически нечувствителен вообще. Сюда же можно отнести инфракрасные и ультрафиолетовые лучи, радиоволны, находящиеся за пределами диапазона, вызывающего ощущения, незначительные, не воспринимаемые ухом колебания давления воздуха. Следовательно, человек в виде ощущений получает небольшую, наиболее значимую часть той информации и энергии, которые воздействуют на его организм.

Порождают ощущения обычно *электромагнитные волны*, находящиеся в пределах значительного диапазона — от коротких

космических лучей с длиной волны около 4×10^{-18} см до радиоволн с длиной волны, измеряемой многими километрами. Длина волны как количественная характеристика электромагнитной энергии субъективно представлена человеку в виде качественно разнообразных ощущений. Например, те электромагнитные волны, которые отражает зрительная система, располагаются в диапазоне от 380 до 780 миллиардных долей метра и в совокупности занимают весьма ограниченную часть электромагнитного спектра. Волны, находящиеся внутри этого диапазона и различающиеся по длине, порождают в свою очередь ощущения различного цвета (табл. 7).

Таблица 7

Связь между зрительно воспринимаемой длиной волны и субъективным ощущением цвета

Длина волны в миллиардных долях метра	Ощущение цвета, возникающее при воздействии на глаз волны соответствующей длины
380—450	Фиолетовый
480	Синий
500	Голубовато-зеленый
521	Зеленый
540—560	Зелено-желтый
572	Желтый
600—650	Оранжевый
650—780	Красный

Ухо человека реагирует, в отличие от глаза, на *механические воздействия,* связанные с изменениями атмосферного давления. Колебания давления воздуха, следующие с определенной частотой и характеризующиеся периодическими появлениями областей высокого и низкого давления, воспринимаются нами как звуки определенной высоты и громкости. Существует специальная физическая единица, посредством которой оценивается частота колебаний воздуха в секунду, — герц, численно равная одному колебанию, совершаемому за секунду.

Чем больше частота колебаний давления воздуха, тем выше воспринимаемый нами звук. Человек обладает способностью слышать звуки, при которых частота колебаний давления воздуха находится в пределах диапазона от 20 до 20 000 Гц. Приведем пример для сравнения: такой музыкальный инструмент, как фортепиано, способен порождать звуки с частотой в диапазоне от 27 до 4 200 Гц. Размах частоты колебаний воздуха, восприни-

маемых разными живыми существами в виде ощущений, весьма различен. Летучие мыши и собаки способны слышать намного более высокие звуки, чем человек.

Заметим, что субъективно воспринимаемая человеком высота звука зависит не только от частоты колебаний давления воздуха. На нее оказывает влияние и сила звука, или его интенсивность, т.е. разность давлений между самой высокой и самой низкой точками, отражающими величину давления воздуха (рис. 33, параметр амплитуды). Более сильный звук иногда воспринимается как более высокий, и наоборот.

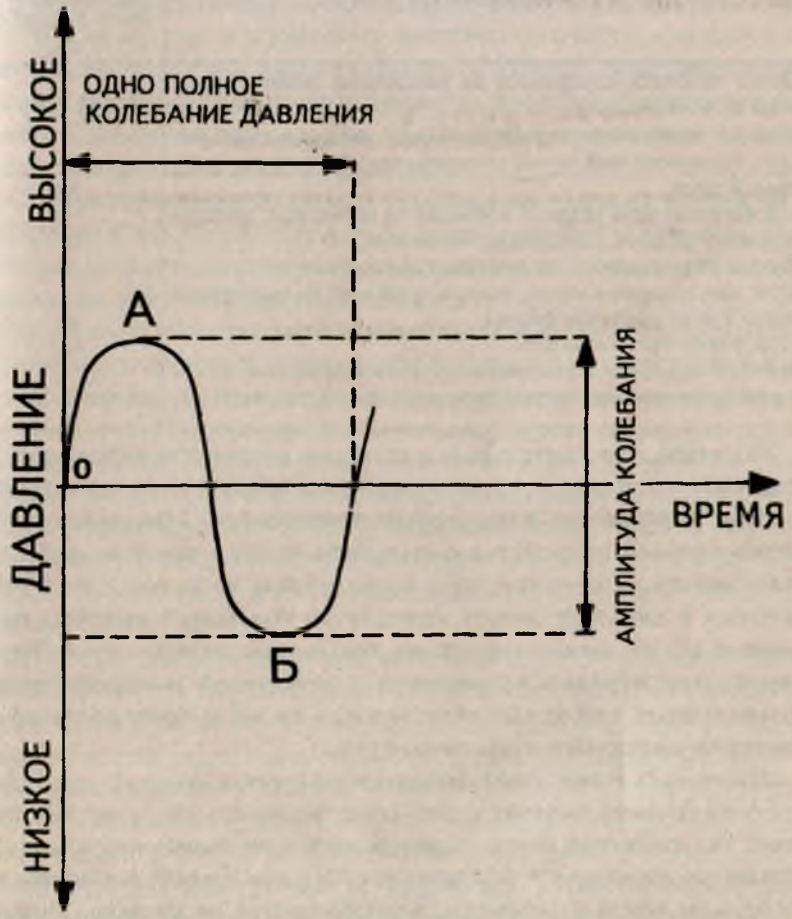


Рис. 33. График, иллюстрирующий колебания воздуха, воспринимаемые в виде ощущений звука, и основные параметры этих колебаний, от которых зависят возникающие ощущения

Для оценки субъективной громкости воспринимаемого звука также предложена специальная шкала, единицей которой является децибел. Чтобы представить себе громкость звука, соответствующего этой единице, обратимся к табл. 8, где в децибелах показана громкость ряда известных нам звуков.

Таблица 8

Средняя громкость разных звуков, выраженная в децибелах

Характер звука	Его воспринимаемая громкость в децибелах
Шепот человека, слышимый на расстоянии полутора-двух метров от говорящего	16—18
Шум в учреждении, где работают люди, но нет машин, т.е. шум, производимый всеми звуками, кроме отчетливо слышимой речи	40
Человеческая речь средней нормальной громкости, воспринимаемая рядом с говорящим человеком	60
Шум мотора среднего по величине автомобиля	75
Шум электропоезда метро, воспринимаемый на расстоянии около 3 м от края платформы	95
Шум реактивного самолета	115
Верхний предел воспринимаемых человеком звуков, за которым слуховые ощущения превращаются в болевые	более 120

Заметим, что длительные и сильные воздействия физических стимулов на наши органы чувств способны вызывать определенные нарушения в их функционировании. Например, глаз, подвергаемый воздействию сильного света в течение длительного времени, слепнет; при воздействии на орган слуха длительных и сильных звуков, амплитуда колебаний которых превышает 90 дб, может наступить временная потеря слуха. Такое нарушение нередко встречается у любителей и исполнителей современных эстрадных молодежных песен и произведений на электромузыкальных инструментах.

Обоняние — вид чувствительности, порождающий специфические ощущения запаха. Это одно из наиболее древних, простых, но жизненно важных ощущений. Анатомически орган обоняния расположен у большинства живых существ в наиболее выгодном месте — впереди, в выдающейся части тела. Путь от рецепторов обоняния до тех мозговых структур, где принимаются и перерабатываются получаемые от них импульсы, наиболее короткий. Нервные волокна, отходящие от обонятельных

рецепторов, непосредственно без промежуточных переключений попадают в головной мозг.

Часть мозга, которая называется обонятельной, также является и наиболее древней, и чем ниже живое существо стоит на эволюционной лестнице, тем большее пространство в массе головного мозга она занимает. У рыб, например, обонятельный мозг охватывает практически всю поверхность полушарий, у собак — около одной ее трети, у человека его относительная доля в объеме всех мозговых структур равна примерно одной двадцатой части.

Указанные различия соответствуют развитости других органов чувств и тому жизненному значению, которое данный вид ощущений имеет для живых существ. Для некоторых видов животных значение обоняния выходит за пределы восприятия запахов. У насекомых и высших обезьян обоняние также служит средством внутривидового общения.

Следующий вид ощущений — *вкусовые* — имеет четыре основные модальности: сладкое, соленое, кислое и горькое. Все остальные ощущения вкуса представляют собой разнообразные сочетания этих четырех основных.

Кожная чувствительность, или *осязание*, — это наиболее широко представленный и распространенный вид чувствительности. Всем нам знакомое ощущение, возникающее при прикосновении какого-либо предмета к поверхности кожи, не представляет собой элементарного осязательного ощущения. Оно есть результат сложного комбинирования четырех других, более простых видов ощущений: давления, боли, тепла и холода, причем для каждого из них существует специфический вид рецепторов, неравномерно расположенных в различных участках кожной поверхности.

Наличие таких рецепторов можно обнаружить практически на всех участках кожи. Однако специализированность кожных рецепторов до сих пор точно установить не удалось. Неясно, существуют ли рецепторы, исключительно предназначенные для восприятия одного воздействия, порождающие дифференцированные ощущения давления, боли, холода или тепла, или качество возникающего ощущения может меняться в зависимости от состояния одного и того же рецептора, а также от специфики воздействующего на него свойства. Известно только, что сила и качество кожных ощущений сами по себе относительны. Например, при одновременном воздействии на поверхность одного участка кожи теплой водой ее температура воспринимает-

ся по-разному в зависимости от того, какой водой мы воздействуем на соседний участок кожи. Если она холодная, то на первом участке кожи возникает ощущение тепла, если она горячая, то ощущение холода. Температурные рецепторы имеют, как правило, два *пороговых* значения: они реагируют на высокие и низкие по величине воздействия, но не отзываются на средние.

На примерах кинестетических ощущений и ощущений равновесия можно подтвердить тот факт, что далеко не все ощущения являются осознаваемыми. В повседневной речи, которой мы пользуемся, отсутствует слово, обозначающее ощущения, идущие, например, от рецепторов, расположенных в мышцах и работающих при их сокращении или растяжении. Тем не менее эти ощущения все же существуют, обеспечивая управление движениями, оценку направления и скорости движения, величину расстояния. Они формируются автоматически, поступают в мозг и регулируют движения на подсознательном уровне. Для их обозначения в науке принято слово, которое происходит от понятия «движение», — кинетика, и их поэтому называют *кинестетическими*.

Без ощущений подобного рода мы бы испытывали большие трудности, связанные с одновременным согласованием движений различных частей тела, сохранением позы, равновесия, контролем различных непроизвольных движений (безусловно-рефлекторные реакции, навыки и т.п.), потому что все они включают в себя такие двигательные моменты, которые выполняются автоматически и очень быстро. Кроме мышц рецепторы кинестетических ощущений находятся в других органах. Например, формирование ощущений, которые способствуют поддержанию и сохранению равновесия, происходит благодаря наличию особых рецепторов равновесия, имеющихся во внутреннем ухе. От работы этих рецепторов зависит чувство ускорения или замедления движений.

Существуют данные о том, что и с помощью обычных органов чувств человек воспринимает раздражители, находящиеся за нижним порогом его чувствительности. Эти раздражители (их называют *субсенсорные*) способны оказывать влияние даже на осознаваемые ощущения. Это доказывает существование у человека восприимчивости к неощущаемым сознательно раздражителям. С помощью такой чувствительности мы уточняем, например, локализацию звука. Физиолог Г.В.Гершуни, в частности, пишет, что «сразу после контузии, когда слуховые ощущения либо полностью отсутствуют, либо появляются только

при воздействии очень сильных звуков, возникают такие ответные реакции организма, как изменение спонтанной электрической активности коры головного мозга — появление ритмов более высоких частот... изменение разности потенциалов кожи (кожно-гальваническая реакция) и улитко-зрачковый рефлекс — изменение диаметра зрачка при действии звука»[1].

Зона неслышимых звуков, вызывающих улитко-зрачковый рефлекс, была названа Гершуни «субсенсорной областью». На стадиях постепенного восстановления слуха эта зона увеличивается, а при полной нормализации уменьшается. Подобным же образом ведут себя другие непроизвольные реакции, регистрируемые в ходе патологического процесса. В норме пределы субсенсорной области существенно зависят от состояния человека и для улитко-зрачкового рефлекса колеблются в пределах от 5 до 12 дб.

Все виды ощущений возникают в результате воздействия соответствующих стимулов-раздражителей на органы чувств. Однако ощущение возникает не сразу, как только нужный стимул начал действовать. Между началом действия раздражителя и появлением ощущения проходит определенное время. Оно называется латентным периодом. Во время латентного периода происходит преобразование энергии воздействующих стимулов в нервные импульсы, их прохождение по специфическим и неспецифическим структурам нервной системы, переключение с одного уровня нервной системы на другой. По длительности латентного периода можно судить об афферентных структурах центральной нервной системы, через которые, прежде чем попасть в кору головного мозга, проходят нервные импульсы.

ИЗМЕРЕНИЕ И ИЗМЕНЕНИЕ ОЩУЩЕНИЙ

Кроме качественных характеристик, отражающих воздействие специфических видов энергии, все ощущения обладают рядом общих количественных характеристик. Одна из них — абсолютный и относительный пороги ощущений.

Для того чтобы в результате действия раздражителя на органы чувств ощущение возникло, необходимо, чтобы вызывающий его стимул достиг определенной величины. Такая величи-

[1] *Гершуни Г.В., Соколов Е.Н.* Объективные изменения чувствительности и субсенсорная ее область // Хрестоматия по ощущению и восприятию. — М., 1975. — С. 227.

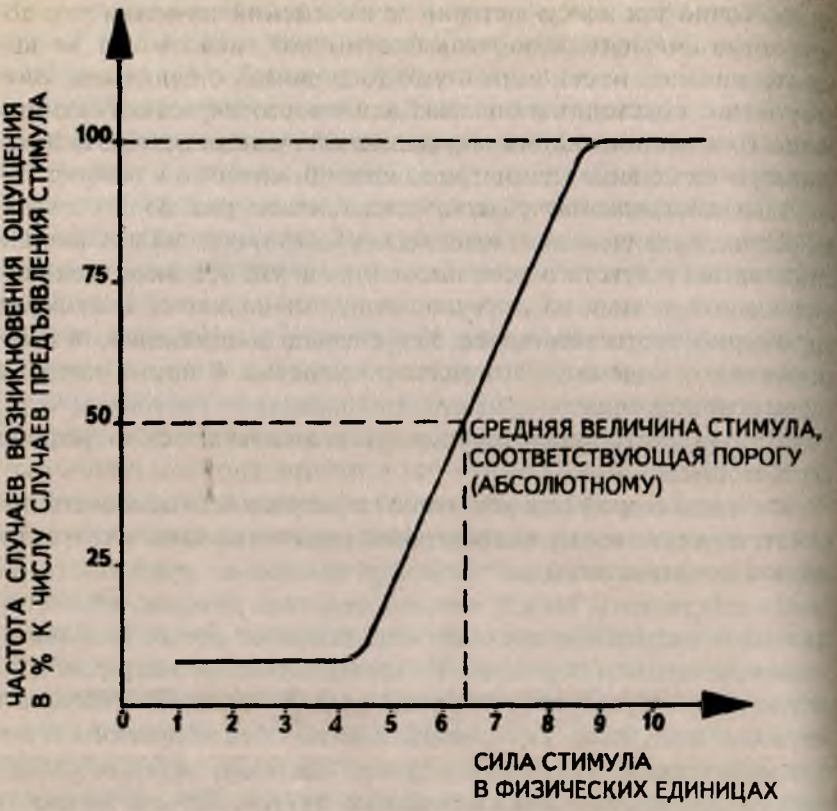


Рис. 34. Общий вид психометрической кривой

на называется *абсолютным нижним порогом ощущения*, или *порогом чувствительности данной модальности*.

Переход от невоспринимаемых стимулов, не вызывающих ощущения, к воспринимаемым, порождающим его, происходит не постепенно, а скачкообразно. Если воздействие уже почти достигло порогового значения, то достаточно бывает едва заметно изменить величину воздействующего стимула, чтобы он из полностью невоспринимаемого превратился в полностью воспринимаемый.

Вместе с тем даже весьма значительные изменения величины стимулов в пределах допорогового диапазона не порождают никаких ощущений, за исключением рассмотренных выше субсенсорных стимулов и соответственно субсенсорных ощуще-

ний. Точно так же существенные изменения значения уже достаточно сильных, запороговых стимулов также могут не вызвать никаких изменений в уже имеющихся ощущениях; они, вероятно, переходят в болевые или просто перестают восприниматься как ощущения определенной модальности. Эта закономерность в виде специальной кривой, которую в психофизике называют *психометрической*, показана на рис. 34.

Психометрическая кривая может быть получена для различных органов чувств и всех видов ощущений. Пунктирной вертикальной линией на рисунке представлено значение стимула, примерно соответствующее 50% случаев возникновения и отсутствия ощущений. Это значение обычно и принимается за абсолютный порог.

Для каждого вида ощущений существуют свои пороги. Некоторые из них качественно (описательно) представлены в табл. 9, из которой следует, что чувствительность основных анализаторов человека к воздействиям различных физических стимулов довольно велика.

Таблица 9

Средние значения абсолютных порогов возникновения ощущений для разных органов чувств человека

Органы чувств	Величина абсолютного порога ощущения, представленная в виде условий, при которых возникает едва заметное ощущение данной модальности
Зрение	Способность воспринимать ясной темной ночью пламя свечи на расстоянии до 48 км от глаза
Слух	Различение тикания ручных часов в полной тишине на расстоянии до 6 м
Вкус	Ощущение присутствия одной чайной ложки сахара в растворе, содержащем 8 л воды
Запах	Ощущение наличия духов при лишь одной их капле в помещении, состоящем из 6 комнат
Осязание	Ощущение движения воздуха, производимого падением крыла мухи на поверхность кожи с высоты около 1 см

Приведем еще несколько примеров, показывающих, насколько велика чувствительность анализаторов человека, сославшись на высказывание известных психофизиков. «Адаптированный к темноте глаз отвечает примерно на 7 квантов света... Если бы глаз был еще более чувствителен, ...посто-

янный свет казался бы прерывистым, и мы, без сомнения, могли бы видеть химические процессы в самом глазу. Абсолютный порог для слуха также настолько мал, что, если бы ухо было лишь немного чувствительнее, мы могли бы слышать случайные удары молекул по барабанной перепонке. Иначе говоря, достаточно давлению воздуха сместить барабанную перепонку всего лишь на 0,0000000001 см, чтобы мы услышали звук. Слуховые клетки внутреннего уха обнаруживают движения, амплитуда которых составляет менее 1% диаметра молекулы водорода»[1]. Абсолютный порог обонятельной клетки для сильно пахучих веществ равен примерно 8 молекулам этого вещества. Вкусовые ощущения порождаются числом молекул в тысячи раз большим.

Кроме величины абсолютного порога, ощущения характеризуются также относительным, или дифференциальным, порогом:

$$\frac{\Delta I}{I},$$

где: I — величина действующего стимула, ΔI — его приращение, ΔI — это величина, на которую должен быть изменен исходный, уже породивший ощущение стимул, чтобы человек действительно заметил, что он изменился. Дифференциальный порог ощущений для разных органов чувств различен, но для одного и того же анализатора он представляет собой постоянную величину, т.е.:

$$\frac{\Delta I}{I} = \text{const}.$$

Этот факт был установлен французским ученым, создателем фотометрии П.Бугером, подтвержден и уточнен немецким психофизиком Э.Вебером. В историю исследований по психофизике ощущений он, соответственно, вошел под двойным именным названием: *закон Бугера—Вебера*. Сама же постоянная величина, выражающая отношение того приращения раздражителя к его исходному уровню, которое вызывает ощущение минимального изменения раздражителя, получила название константы Вебера. Ее значения для некоторых органов чувств человека приведены в табл. 10.

[1] *Кимбл Дж., Джармези Н.* Обнаружение пороговых сигналов и принятие решения // Хрестоматия по ощущению и восприятию. — М., 1975. — С. 223.

Таблица 10

Значение константы Вебера для разных органов чувств

Вид ощущений	Значение константы Вебера для соответствующего вида ощущений
Ощущение изменения высоты звука	0,003
Ощущение изменения яркости света	0,017
Ощущение изменения веса предметов	0,020
Ощущение изменения громкости звука	0,100
Ощущение изменения давления на поверхности кожи	0,140
Ощущение изменения вкуса соляного раствора	0,200

Внимательно исследуя зависимость, которая существует между изменениями силы воздействующих на органы чувств человека раздражителей и соответствующими изменениями субъективной величины ощущений, немецкий ученый Г.Фехнер вывел закон, согласно которому изменение силы ощущения пропорционально десятичному логарифму изменения силы воздействующего раздражителя (рис. 35). Согласно этому закону, для того чтобы сила ощущения, имеющего условную исходную величину 0, стала равной 1, необходимо, чтобы величина первоначально вызвавшего его раздражителя возросла в 10 раз. Далее, для того чтобы ощущение, имеющее величину 1, возросло в три раза, нужно, чтобы исходный раздражитель, составляющий 10 единиц, стал равным 1000 единицам, и т.д., т.е. каждое последующее увеличение силы ощущения на единицу требует усиления раздражителя в десять раз.

Впоследствии, когда благодаря изобретению электронного микроскопа удалось провести тонкие исследования электрической активности отдельных нейронов, оказалось, что генерация электрических импульсов в рецепторе под действием раздражителя также подчиняется закону Вебера—Фехнера. Это свидетельствует о том, что данный закон своим происхождением обязан в основном электрохимическим процессам, происходящим в рецепторах и преобразующим воздействующую энергию в нервные импульсы. В математической форме обсуждаемая закономерность выражается так:

$$S = K \cdot \lg I + C,$$

где: S — сила ощущения, I — величина действующего раздражителя, K — коэффициент пропорциональности, C — констан-

та, различная для ощущений разных модальностей. Эта формула получила название *основного психофизического закона,* который по сути дела представляет собой *закон Вебера—Фехнера.*

Спустя примерно полстолетия после открытия основного психофизического закона он вновь привлек к себе внимание и на основе новых экспериментальных данных породил дискуссию об истинном, точно выраженном математической формулой характере связи между силой ощущения и величиной раздражителя. Американский ученый С.Стивенс, тщательно изучив соответствующую зависимость, пришел к выводу о том, что основной психофизический закон выражается не логарифмиче-

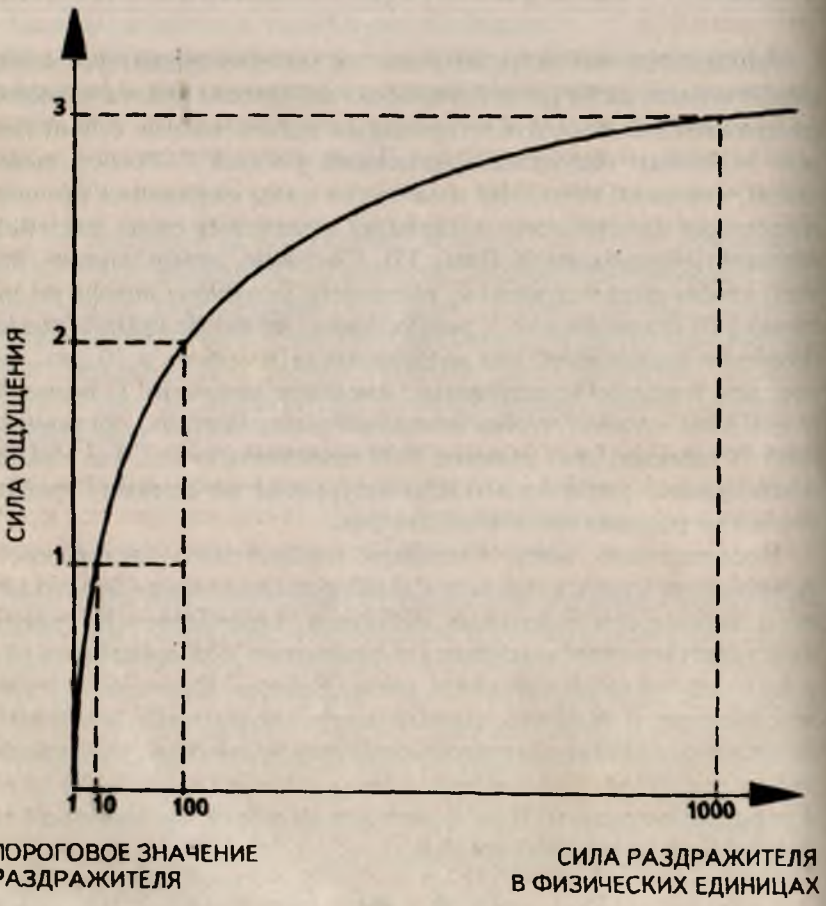


Рис. 35. Логарифмическая кривая зависимости величины ощущения от силы раздражителя, иллюстрирующая закон Вебера—Фехнера

ской, а степенной кривой. Эта закономерность получила название *закона Стивенса*. Согласно закону Стивенса зависимость между силой ощущения и величиной действующего раздражителя представляется такой:

$$S = K \cdot R^n,$$

где: K — константа, определяемая избранной единицей измерения, n — показатель, зависящий от модальности ощущения и изменяющийся в пределах от 0,3 для ощущения громкости до 3,5 для ощущения, получаемого от удара электрическим током, S — сила ощущения, R — значение воздействующего раздражителя.

Спор о том, какой из законов — логарифмический или показательный — лучше всего выражает истинную связь раздражителя и ощущения, так и не завершился успехом той или другой из ведущих дискуссию сторон. Если пренебречь чисто психофизическими тонкостями этого спора, то оба закона по своему психологическому смыслу окажутся весьма близкими: тот и другой утверждают, во-первых, что ощущения меняются непропорционально силе физических стимулов, действующих на органы чувств, и, во-вторых, что сила ощущений растет гораздо медленнее, чем величина физических стимулов.

Органы чувств обладают свойством приспособления, или адаптации, к изменившимся условиям, причем эта адаптация происходит в довольно значительных пределах. Поэтому пороги ощущений не являются постоянными, они способны изменяться при переходе от одних условий восприятия к другим. Например, при переходе от света к темноте и обратно существенно меняется чувствительность глаза, в десятки раз. Это явление носит название зрительной адаптации, и на практике она занимает от нескольких до десятков минут. Для того чтобы человеческий глаз смог полностью адаптироваться к темноте после дневного света, т.е. для того чтобы от самой слабой его чувствительность приблизилась к абсолютному порогу, требуется примерно 40 мин. За это время зрение меняется по своему физиологическому механизму: от колбочкового зрения, характерного для дневного освещения, в течение 10 мин глаз переходит к палочковому зрению, типичному для ночи. При этом исчезают ощущения цвета, им на смену приходят черно-белые тона, свойственные ахроматическому зрению.

При адаптации глаза, связанной с переходом от темноты к свету, все происходит в обратном порядке. Приспособленный к темноте глаз более чувствителен к электромагнитным волнам, находящимся ближе к зелено-голубой части спектра, чем к оранжево-красной. Этот факт иллюстрирует следующий опыт. Если при дневном свете показать человеку красное и синее изображения на черном фоне, то они будут видны одинаково хорошо. При рассматривании того же самого изображения в сумерках будет казаться, что красная его часть исчезла и осталась только синяя. По этой причине, например, в качестве опознавательных знаков, указывающих на контуры взлетной полосы, в аэрофлоте пользуются лампами синего цвета.

Красный цвет способен оказывать стимулирующее влияние в основном только на колбочки. Ношение очков с красными стеклами ускоряет темновую адаптацию, а в силу того, что на палочковое зрение красный цвет практически не действует, высокая чувствительность глаза, необходимая для работы в темноте, при красном свете сохраняется.

Одни из анализаторов обнаруживают высокую скорость адаптации, другие — низкую. Очень быстро, например, способны адаптироваться рецепторы, расположенные в коже (кроме болевых). Гораздо медленнее происходит зрительная адаптация, следом идут слух, обоняние и вкус.

Изменения чувствительности анализаторов могут происходить в результате не только адаптации, но и ряда других процессов, основными из которых являются уровень активности коры головного мозга, поддерживаемый или подавляемый ретикулярной формацией, одновременное воздействие на органы чувств других раздражителей, в том числе подпороговых. Установлено, что слабые посторонние раздражители обычно повышают, а сильные понижают чувствительность параллельно работающих анализаторов. Важную роль в изменении чувствительности играет упражняемость: при постоянно действующем анализаторе его чувствительность повышается, при длительно неработающем — понижается.

Иногда под действием одного раздражителя могут возникать ощущения, характерные для другого. Данное явление называется *синестезией*. Например, у ряда людей звуки музыки способны вызвать ощущение цвета (так называемый цветной слух). Напротив, сочетания красок у ряда людей порождают музыкальные ассоциации. Подобного рода явления нередко используются в современном искусстве.

ВОСПРИЯТИЕ, ЕГО ВИДЫ И СВОЙСТВА

Внешние явления, воздействуя на наши органы чувств, вызывают субъективный эффект в виде ощущений без какой бы то ни было встречной активности субъекта по отношению к воспринимаемому воздействию. Способность ощущать дана нам и всем живым существам, обладающим нервной системой, с рождения. Способностью же воспринимать мир в виде образов наделены только человек и высшие животные, она у них складывается и совершенствуется в жизненном опыте.

В отличие от ощущений, которые не воспринимаются как свойства предметов, конкретных явлений или процессов, происходящих вне и независимо от нас, восприятие всегда выступает как субъективно соотносимое с оформленной в виде предметов, вне нас существующей действительностью, причем даже в том случае, когда мы имеем дело с иллюзиями или когда воспринимаемое свойство сравнительно элементарно, вызывает простое ощущение (в данном случае это ощущение обязательно относится к какому-либо явлению или объекту, ассоциируется с ним).

Ощущения находятся в нас самих, воспринимаемые же свойства предметов, их образы локализованы в пространстве. Этот процесс, характерный для восприятия в его отличии от ощущений, называется *объективацией*.

Еще одно отличие восприятия в его развитых формах от ощущений состоит в том, что итогом возникновения ощущения является некоторое чувство (например, ощущения яркости, громкости, соленого, высоты звука, равновесия и т.п.), в то время как в результате восприятия складывается образ, включающий комплекс различных взаимосвязанных ощущений, приписываемых человеческим сознанием предмету, явлению, процессу. Для того чтобы некоторый предмет был воспринят, необходимо совершить в отношении его какую-либо встречную активность, направленную на его исследование, построение и уточнение образа. Для появления ощущения этого, как правило, не требуется.

Отдельные ощущения как бы «привязаны» к специфическим анализаторам, и достаточно бывает воздействия стимула на их периферические органы — рецепторы, чтобы ощущение возникло. Образ, складывающийся в результате процесса восприятия, предполагает взаимодействие, скоординированную работу сразу нескольких анализаторов. В зависимости от того, какой из них работает активнее, перерабатывает больше информации, получает наиболее значимые признаки, свидетельствующие о

свойствах воспринимаемого объекта, различают и виды восприятия. Соответственно выделяют зрительное, слуховое, осязательное восприятие. Четыре анализатора — зрительный, слуховой, кожный и мышечный — чаще всего выступают как ведущие в процессе восприятия.

Восприятие, таким образом, выступает как осмысленный (включающий принятие решения) и означенный (связанный с речью) синтез разнообразных ощущений, получаемых от целостных предметов или сложных, воспринимаемых как целое явлений. Этот синтез выступает в виде образа данного предмета или явления, который складывается в ходе активного их отражения.

Предметность, целостность, константность и категориальность (осмысленность и означенность) — это основные свойства образа, складывающиеся в процессе и результате восприятия. *Предметность* — это способность человека воспринимать мир не в виде набора не связанных друг с другом ощущений, а в форме отделенных друг от друга предметов, обладающих свойствами, вызывающими данные ощущения. *Целостность* восприятия выражается в том, что образ воспринимаемых предметов не дан в полностью готовом виде со всеми необходимыми элементами, а как бы мысленно достраивается до некоторой целостной формы на основе небольшого набора элементов. Это происходит и в том случае, если некоторые детали предмета человеком непосредственно в данный момент времени не воспринимаются. *Константность* определяется как способность воспринимать предметы относительно постоянными по форме, цвету и величине, ряду других параметров независимо от меняющихся физических условий восприятия. *Категориальность* человеческого восприятия проявляется в том, что оно носит обобщенный характер, и каждый воспринимаемый предмет мы обозначаем словом-понятием, относим к определенному классу. В соответствии с этим классом нами в воспринимаемом предмете ищутся и видятся признаки, свойственные всем предметам данного класса и выраженные в объеме и содержании этого понятия.

Описанные свойства предметности, целостности, константности и категориальности восприятия с рождения человеку не присущи; они постепенно складываются в жизненном опыте, частично являясь естественным следствием работы анализаторов, синтетической деятельности мозга.

Чаще и больше всего свойства восприятия изучались на примере зрения — ведущего органа чувств у человека. Существенный вклад в понимание того, как из отдельных зрительно вос-

принимаемых деталей предметов складывается их целостная картина — образ, внесли представители *гештальтпсихологии* — направления научных исследований, сложившегося в начале XX в. в Германии. Одним из первых классификацию факторов, влияющих на организацию зрительных ощущений в образы в русле гештальтпсихологии предложил М.Вертгеймер. Выделенные им факторы следующие:

1. Близость друг к другу элементов зрительного поля, вызвавших соответствующие ощущения. Чем ближе друг к другу пространственно в зрительном поле располагаются соответствующие элементы, тем с большей вероятностью они объединяются друг с другом и создают единый образ.

2. Сходство элементов друг с другом. Это свойство проявляется в том, что похожие элементы обнаруживают тенденцию к объединению.

3. Фактор «естественного продолжения». Он проявляется в том, что элементы, выступающие как части знакомых нам фигур, контуров и форм, с большей вероятностью в нашем сознании объединяются именно в эти фигуры, форму и контуры, чем в другие.

4. Замкнутость. Данное свойство зрительного восприятия выступает как стремление элементов зрительного поля создавать целостные, замкнутые изображения.

Принципы перцептивной организации зрительного восприятия иллюстрируются рис. 36. Ближе друг к другу расположенные линии в ряду А скорее объединяются друг с другом в нашем восприятии, чем далеко расставленные. Добавление горизонтальных, разнонаправленных отрезков к отдельным, стоящим далеко друг от друга вертикальным линиям в ряду Б побуждает нас, напротив, видеть целостные фигуры в них, а не в близко расположенных линиях. В данном случае это квадраты. Соответствующее впечатление усиливается еще больше (ряд В), становится необратимым, если контуры оказываются замкнутыми.

Выяснилось, что восприятие человеком более сложных, осмысленных изображений происходит по-иному. Здесь в первую очередь срабатывает механизм влияния прошлого опыта и мышления, выделяющий в воспринимаемом изображении наиболее информативные места, на основе которых, соотнеся полученную информацию с памятью, можно о нем составить целостное представление. Анализ записей движений глаз, проведенный А.Л.Ярбусом[1], показал, что элементы плоскостных изображе-

[1] *Ярбус А.Л.* Движения глаз при восприятии сложных объектов // Хрестоматия по ощущению и восприятию. — М., 1975.

ний, привлекающих внимание человека, содержат участки, несущие в себе наиболее интересную и полезную для воспринимающего информацию. При внимательном изучении таких элементов, на которых более всего останавливается взор в процессе рассматривания картин, обнаруживается, что движения глаз фактически отражают процесс человеческого мышления. Установлено, что при рассматривании человеческого лица наблюдатель больше всего внимания уделяет глазам, губам и носу (рис. 37, 38). Глаза и губы человека действительно являются наиболее выразительными и подвижными элементами лица, по характеру и движениям которых мы судим о психологии человека и его состоянии. Они многое могут сказать наблюдателю о настроении человека, о его характере, отношении к окружающим людям и многом другом.

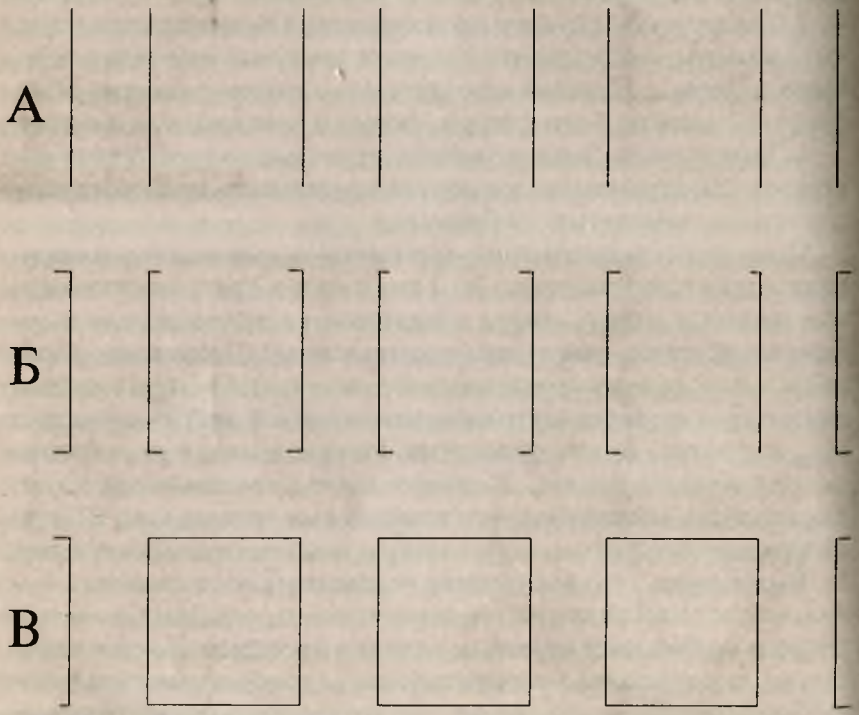


Рис. 36. Действие различных факторов на формирование образа контурной фигуры. А — фактор близости предрасполагает наблюдателя организовать линии в группы по две в каждой. Б — фактор продолжения побуждает видеть в трех средних скобках просто пары линий, как в первом случае. В — замкнутость исключает возможность какой-либо иной группировки линий

Рис. 37, 38. Запись движения глаз при рассматривании фотографии в течение 1 мин

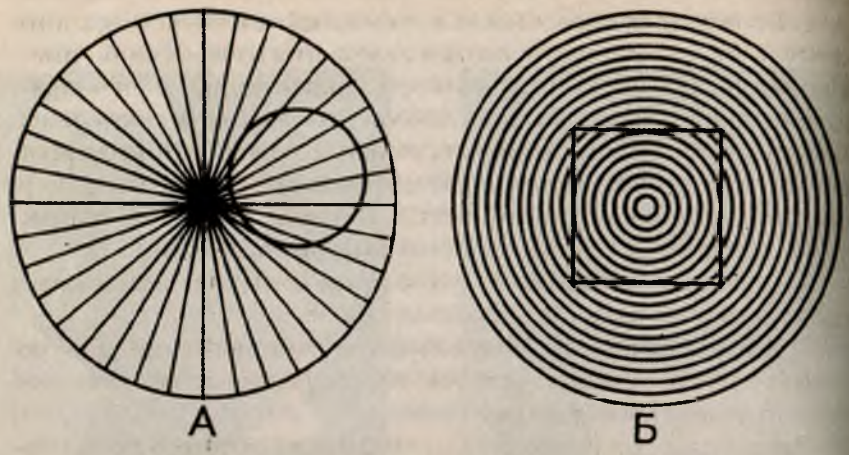


Рис. 39. А — искажение окружности, наложенной на поле с радиальными линиями. Б — искажение квадрата на поле с концентрическими окружностями

Нередко при восприятии контурных и штрихованных изображений, а также соответствующих элементов реальных предметов у человека могут возникать зрительные иллюзии. Таких иллюзий известно множество. Две из них для примера показаны на рис. 39. Это — иллюзии, связанные с искажением контура окружности, представленной на фоне веерообразно расходящихся линий (А), и искажение изображения квадрата на фоне концентрических окружностей (Б).

Наличием иллюзий в сфере восприятия, которые могут быть вызваны самыми различными причинами, зависящими как от состояния воспринимающей системы, так и от особенностей организации воспринимаемого материала, объясняются многие ошибки, в том числе «видения» так называемых неопознанных летающих объектов (НЛО), о которых в последние годы немало писалось в прессе.

Остановимся кратко на механизмах восприятия пространства, времени и движения, которые совместно со способами восприятия контуров и содержания осмысленных фигур плоскостного типа образуют черно-белую перцептивную динамическую картину обстановки, окружающей повседневно человека. Восприятие пространства содержит оценки формы, величины, расстояния до предметов, расстояния между предметами.

В восприятии формы предметов принимают участие три основные группы факторов:

1. Врожденная способность нервных клеток коры головного мозга избирательно реагировать на элементы изображений, имеющие определенную насыщенность, ориентацию, конфигурацию и длину. Такие клетки называются *клетками-детекторами.* Благодаря свойствам своих рецептивных полей, они выделяют в зрительном поле вполне определенные элементы, например световые линии конкретной длины, ширины и наклона, острые углы, контрасты, изломы на контурных изображениях.

2. Законы образования фигур, форм и контуров, выделенные гештальтпсихологами и описанные выше.

3. Жизненный опыт, получаемый за счет движений руки по контуру и поверхности объектов, перемещения человека и частей его тела в пространстве.

Восприятие величины предметов зависит от того, каковы параметры их изображения на сетчатке глаза. Если человек не в состоянии правильно оценить расстояние до предметов, то те из них, которые на самом деле находятся далеко и, следовательно, образуют на сетчатке небольшие изображения, воспринимаются человеком как маленькие, хотя на самом деле могут быть достаточно большими. Те объекты, изображения которых на сетчатке глаза увеличиваются, также субъективно воспринимаются как возрастающие, хотя в действительности увеличения их размера может не происходить. Однако если человек в состоянии правильно оценить расстояние до объекта, то в действие вступает закон константности, в соответствии с которым видимая величина объекта мало меняется при не очень больших изменениях расстояния до него или не меняется совсем. То же самое происходит в том случае, если человеку известно, что сам объект мало меняется, а варьируется только величина его изображения на сетчатке.

В восприятии величины предметов принимают участие мышцы глаз и руки (в том случае, когда с ее помощью человек ощупывает предмет), ряда других частей тела. Чем больше сокращается или расслабляется мышца, прослеживающая предмет по его контуру или поверхности, тем большим кажется человеку и сам предмет. Следовательно, восприятие величины коррелирует со степенью сокращения следящих за ним мышц. В этом, в частности, проявляется роль деятельности в восприятии.

Движения мышц также участвуют в восприятии глубины. Кроме них, зрительно правильной оценке глубины способствуют аккомодация и конвергенция глаз. *Аккомодация* — это изменение кривизны хрусталика при настройке глаза на четкое восприя-

тие близких и отдаленных объектов или их деталей (фокусировка изображения на сетчатке). *Конвергенция* — это сближение или расхождение осей глаз, которое происходит при восприятии соответственно приближающихся или удаляющихся от человека объектов. Между зрительными осями обычно образуется некоторый угол. Он и несет в себе информацию о расстоянии до объектов.

Однако с помощью аккомодации и конвергенции невозможно полностью объяснить восприятие и оценку расстояния до объектов, так как эти процессы «работают» в ограниченных пределах расстояний: 5—6 м для аккомодации и до 450 м для конвергенции. В то же самое время человек способен различать удаленность объектов от себя на гораздо большие расстояния, до 2,5 км. При оценке больших расстояний им, вероятнее всего, используется информация о взаимном расположении объектов на сетчатке правого и левого глаз.

Восприятие и оценка движения также основаны на последовательном использовании информации, исходящей из нескольких различных источников. Одни из них позволяют установить сам факт движения, другие оценить его направленность и скорость. Наличие или отсутствие движения в поле зрения констатируется нейронами-детекторами движения или новизны, входящими в нейрофизиологический аппарат ориентировочной реакции (рефлекса). Эти нейроны обладают генетически заданной способностью генерировать импульсы при возникновении движения какого-либо объекта в поле зрения.

Направленность движения может оцениваться по направлению перемещения отражаемого объекта на поверхности сетчатки, а также отмечаться последовательностью сокращения-расслабления определенной группы мышц глаз, головы, туловища при выполнении прослеживающих движений за объектом.

То обстоятельство, что восприятие движения и его направления физиологически связано, в частности, с перемещением изображения на сетчатке, доказывается существованием иллюзии движения, обычно возникающей в том случае, когда в поле зрения один за другим с небольшими интервалами времени зажигаются два светящихся точечных объекта, находящихся друг от друга на сравнительно небольшом расстоянии. Если интервал времени между зажиганием первого и второго объектов становится меньше 0,1 с, то возникает иллюзия перемещения светового источника из одного положения в другое, с первого места на второе, причем зрительно-иллюзорно субъектом даже про-

слеживается траектория соответствующего «движения». Это явление получило название *«фи-феномен»*.

Еще одним аргументом в пользу того же самого вывода о психофизиологическом механизме восприятия движения может служить так называемый *автокинетический эффект*. Это явление представляет собой кажущееся, иллюзорное движение в темноте неподвижной светящейся точки. На нем, в частности, был основан эксперимент с группой людей, который рассматривался в третьей главе учебника. Автокинетический эффект возникает у многих людей в том случае, если неподвижная точка в зрительном поле является единственным видимым объектом, т.е. если ее положение невозможно идентифицировать в пространстве, сравнить и оценить относительно какого-либо другого видимого объекта.

Скорость движения, по-видимому, оценивается по скорости перемещения изображения предмета на сетчатке, а также по быстроте сокращения мышц, участвующих в следящих движениях.

Механизм восприятия человеком времени часто связывают с так называемыми «биологическими часами» — определенной последовательностью и ритмикой биологических обменных процессов, происходящих в организме человека. В качестве наиболее вероятных кандидатов на роль биологических часов называют ритм сердечной деятельности и метаболизм (обменные процессы) тела. Последнее частично подтверждается тем, что при воздействии медикаментов, влияющих на скорость обменных процессов, восприятие времени может меняться. Например, хинин и алкоголь чаще всего замедляют субъективно воспринимаемый ход времени, а кофеин ускоряет его.

Субъективная продолжительность времени частично зависит от того, чем оно заполнено. Более короткой по времени кажется нам интересная и осмысленная деятельность. Гораздо дольше для нашего восприятия продолжается та, которая заполнена бессмысленными и неинтересными занятиями. В одном эксперименте человек провел в изоляции четыре дня, находясь в звуконепроницаемой комнате и занимаясь в это время чем хотел. Через определенные интервалы времени ему звонил экспериментатор и интересовался, который час (у самого испытуемого часов не было). Оказалось, что в течение первого дня пребывания в этих условиях, когда испытуемый еще находил для себя интересные занятия, его субъективное время шло с ускорением и убежало вперед почти на четыре часа. Затем его «внутренние часы» начали постепенно отставать и к концу четвертого дня

пребывания в изоляции уже ошибались по сравнению с реальным временем примерно на сорок минут.

Существуют большие индивидуальные, в частности возрастные, различия в восприятии хода времени. Кроме того, у одного и того же человека оценки времени могут варьировать в широких пределах в зависимости от его душевного и физического состояния. При хорошем настроении время идет чуть быстрее, чем обычно, а в состоянии фрустрации или подавленности оно течет медленнее.

ЗАКОНЫ ВОСПРИЯТИЯ

Восприятие человека, в задачу которого входит формирование правильных образов окружающей действительности, подчиняется определенным законам. Часть из них мы уже рассмотрели, других дополнительно коснемся в этом параграфе главы.

Многие факты указывают на большую роль, которую в восприятии играют движения, причем это относится в основном к главным видам восприятия: зрительному, слуховому, осязательному. Без движения внешних органов чувств или заменяющего его внутреннего движения формирование адекватного образа, по-видимому, не происходит, причем характер движений, совершаемых в перцептивной системе, играет важную роль в точном определении реальной картины воспринимаемого нами мира. Было, например, замечено, что создание искусственных условий, исключающих движение зрительно воспринимаемого предмета по сетчатке, приводит либо к искажению, либо к полному исчезновению образа. Происходит это, вероятно, по причине адаптации зрительных элементов, палочек и колбочек, или их запредельного торможения.

Много полезного в понимание связанных с движениями психофизиологических механизмов восприятия внес русский физиолог И.М.Сеченов. Он напрямую связал их с работой мышечной системы. Расстояние до предметов, их глубина и высота, пути и скорости движения, писал И.М.Сеченов, все это продукты «мышечного чувства», т.е. ощущений, поставляемых в мозг работающей мышцей. То же мышечное чувство, являясь дробным в прерывистых периодических движениях, становится измерителем времени[1].

[1]См.: *Самойлов А.Ф.* И.М.Сеченов и его мысли о роли мышцы в нашем познании природы // Хрестоматия по ощущению и восприятию. — М., 1975.

Человек, следя глазами за движущимся объектом, концентрирует на нем свой взор, и, пока объект находится в состоянии покоя, мышцы глаз также сохраняют это состояние. Но как только объект начинает перемещаться, тотчас же и мышцы переходят в состояние движения и повторяют направление, траекторию и динамику движения объекта в поле зрения.

При рассмотрении неподвижного объекта зрительные оси, связывающие центр сетчатки с воспринимаемым объектом, можно уподобить двум длинным щупальцам, способным то вытягиваться, то сокращаться и как бы ощупывать данный объект наподобие того, как это делает рука, скользя по поверхности осязательно воспринимаемого объекта. Скорость сокращения мышц, связанных с органами слежения за предметом, вид сокращаемых мышц могут передавать информацию о характере движений самого объекта. Следовательно, первый и основной закон восприятия состоит в его непосредственной связанности с работой мышц, с разного рода движениями, несущими в себе многостороннюю информацию о воспринимаемых объектах.

Другой важный закон восприятия состоит в относительной устойчивости уже сформировавшихся образов, в особенности тогда, когда их функционирование связано с мышлением. Приведем в качестве иллюстрации этой идеи результаты одного весьма показательного эксперимента.

В данном опыте людям с нормальным зрением предлагалось некоторое время носить очки, искажающие воспринимаемое пространство, формы и расположение в нем предметов. Выяснилось, что человек, только что надевший такие очки, вначале видит окружающие предметы в искаженном свете, т.е. именно так, как его восприятие оптически изменяют очки. Однако затем сознание человека постепенно научается не замечать, корректировать оптические искажения и человек начинает видеть вещи обычным для него способом, как если бы зрительно воспринимаемое пространство в действительности оптически не было искажено. Со временем индивид вовсе перестает замечать имеющиеся у него очки. Однако когда он внезапно снимает их, то некоторое время его обычное зрение оказывается искривленным сообразно тому, как раньше изменяли восприятие носимые им специальные очки.

В одном из опытов подобного рода человек носил очки, которые оптически переворачивали для него видимый мир. Со временем он настолько привык к этим очкам, что начал воспринимать все в нормальном свете, без переворотов и инверсий

зрительного пространства. Парадоксальность данного опыта состоит в том, что когда человеку сняли очки, то первое время уже без них он видел обычный окружающий мир также перевернутым. Д.Бом, обсуждая результаты подобных экспериментов, писал: «В этих опытах интересно то, что способность «переучиваться»... очень сильно зависит от возможности активно перемещать в пространстве свое тело... Те люди, которые имеют возможность ходить по помещению, оказываются способными довольно быстро приспосабливать свое зрение к искажающим очкам, тогда как люди, сидящие на стульях и перемещаемые по тому же помещению, либо вообще не приспосабливаются, либо такое обучение протекает у них значительно менее эффективно»[1].

Для того чтобы восприятие было правильным, необходимы постоянные упражнения и непрерывный приток в центральную нервную систему информации, корректирующей неверно складывающийся образ. Этот факт иллюстрирует следующий опыт. Людей погружали в сосуд с водой, температура которой была весьма комфортной. Человек, оказавшийся в такой воде, не имел возможности ничего видеть и слышать в течение довольно длительного времени. Специальное покрытие, которое было на его руках, не позволяло получать в достаточном количестве и осязательные ощущения. В этих условиях у испытуемых отмечались заметные изменения восприятия. У них возникали галлюцинации и нарушения восприятия времени. Когда период сенсорной изоляции заканчивался, то у многих испытуемых обнаруживалась, кроме того, общая утрата ориентации в пространстве и времени. Люди, прошедшие через эти опыты, оказались неспособными сразу после их окончания отчетливо воспринимать формы предметов. Так же существенно изменилось у них и восприятие цвета.

Из этих опытов Д.Бом делает следующий вывод: «Общие структурные элементы «настройки», установившиеся в мозгу с раннего детства, имеют тенденцию распадаться, когда им не приходится сталкиваться с окружением, обладающим соответствующей структурой»[2]. Подобного рода настройка на внешний мир, которая у взрослого человека поддерживается благодаря постоянно воздействующей на его органы чувств стимуляции,

---

[1] *Бом Д.* Роль инвариантов в восприятии // Хрестоматия по ощущению и восприятию. — М., 1975. — С. 174.

[2] Там же. — С. 177—178.

создается и развивается с детства. В начале и в ходе своего развития ребенок постепенно открывает для себя структуру окружения в процессе длительных и разнообразных экспериментов в общении и играх, учении и труде. В этих видах деятельности ребенок активно исследует свое окружение, интересуется им, наблюдает, проводит опыты, постоянно выдвигая, проверяя, подтверждая или опровергая касающиеся его перцептивные гипотезы. С возрастом этот процесс непрерывного перцептивного исследования окружающей действительности в разных видах практической деятельности превращается у человека в жизненно важную привычку. Для ее ускоренного формирования существует специальный врожденный рефлекс, называемый ориентировочным. Он автоматически возникает и подкрепляется всякий раз, когда в поле восприятия оказывается новый стимул или происходят какие-либо существенные изменения.

Если образы зрительного восприятия, относящиеся к внешним объектам, обнаруживают свою устойчивость или неустойчивость в зависимости от постоянного притока информации, подтверждающей их правильность или ошибочность, то устойчивость образов внутренних состояний, связанных с телесными ощущениями, объясняется, вероятно, постоянством действующих глубинных структур и механизмов мозга. Об этом говорит известный факт, называемый *фантомом конечности*. Он проявляется в том, что после ампутации руки или ноги человек в течение длительного времени может продолжать «чувствовать» отсутствующую часть конечности, причем ощущает ее так, как будто она сохранная и по-прежнему находится на своем обычном месте. Он ощущает в ней боль, пытается двигать ею, забывая о том, что она на самом деле уже удалена, время от времени даже предпринимает попытки воспользоваться ею для захвата, касания и движения предметов.

Фантом конечности почти всегда наблюдается после ампутации у взрослых людей, причем такие явления обычно возникают только в отношении тех частей тела, которые человек имел возможность достаточно хорошо освоить. Фантомов в отношении тех частей тела, которые отсутствовали с рождения, практически не бывает. Начиная примерно с 9 лет, ампутация почти всегда ведет к возникновению фантома конечности. Это и есть время, к которому мозг человека, его структуры, управляющие движениями, их связи с сенсорными процессами окончательно оформляются.

Таким образом, на базе рассмотренных фактов мы можем сделать вывод о том, что характер образов человека и связан-

ных с ними ощущений отчасти определяется внутренними процессами, происходящими в организме, но это случается лишь тогда, когда восприятие уже сформировалось. В процессе же его развития образ непосредственно и напрямую зависит от получаемого опыта.

Вопрос о том, какое влияние на наше восприятие оказывает внешний мир и внутренний опыт, давно обсуждается учеными, но окончательного ответа на него пока не получено. В древности этот вопрос звучал примерно так: все ли знания о мире к нам поступают только через органы чувств или часть из них вносится в восприятие разумом, относительно независимо от внешнего мира? При глубоком рассмотрении этот вопрос оказывается не таким уж простым, каким может показаться на первый взгляд.

Психология органов чувств до настоящего времени не способна объяснить до конца, каким образом вся информация, в том числе абстрактные знания (к примеру, схемы мышления, интуиция, гештальтструктуры восприятия и т.п.), которыми мы располагаем, могут поступать через рецепторы. Факты, которые нами только что были рассмотрены, свидетельствуют о том, что по меньшей мере часть того, что входит в содержание наших образов, напрямую с действительностью не связана. Это требует создания такой теории восприятия, которая бы учитывала и удовлетворительно объясняла множество имеющихся фактов.

Со времени английского философа и психолога Дж.Локка, который одним из первых заинтересовался данной проблемой, было предложено много концепций восприятия. Одна из них получила название *нативистской* (от слова «натура» — природа). Согласно ей восприятие выводится из якобы существующих у человека от природы «способностей ума». Другая теория утверждает, что формирование образов является результатом научения, мышления и опыта. Наш мозг постепенно накапливает информацию о мире в виде следов памяти, в форме умственных установок, общих идей, понятий. Они непосредственно влияют на восприятие, определяя содержание, смысл и характер складывающихся образов.

Упомянутые положения подкрепляются изображениями шуточного свойства, представленными на рис. 40. Для большинства людей, видящих их впервые, они имеют небольшой смысл и ничего конкретного в восприятии не создают. Но как только наблюдателю говорят, что рисунок слева изображает «солдата с собакой, проходящего за забором», а рисунок справа — «жен-

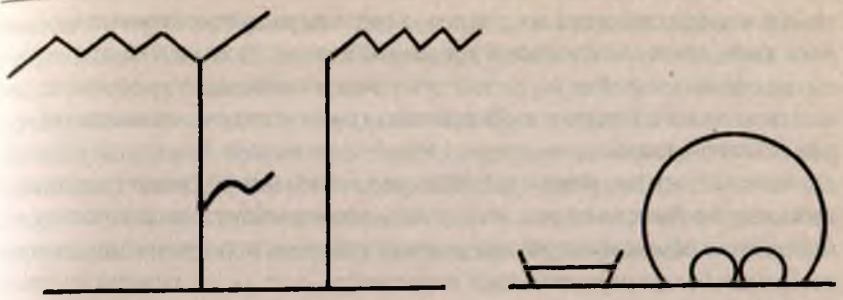


Рис. 40. Фигуры, показывающие влияние опыта осмысленных представлений и понятий на формирование образа

щину, моющую пол», образы восприятия сразу организуются, а рисунки начиная с этого момента воспринимаются более осмысленно. Примечательно, что, после того как рисунки ассоциировались с осмысленными изображениями и стали восприниматься определенным образом, становится очень трудно их начать воспринимать по-другому.

Восприятие надо рассматривать как интеллектуальный процесс, связанный с активным поиском признаков, необходимых и достаточных для формирования образа и принятия решений. Последовательность актов, включенных в этот процесс, можно представить себе следующим образом:

1. Первичное выделение комплекса стимулов из потока информации и принятие решения о том, что они относятся к одному и тому же определенному объекту.

2. Поиск в памяти аналогичного или близкого по составу ощущений комплекса признаков, сравнение с которым воспринятого позволяет судить о том, что это за объект.

3. Отнесение воспринятого объекта к определенной категории с последующим поиском дополнительных признаков, подтверждающих или опровергающих правильность принятого гипотетического решения.

4. Окончательный вывод о том, что это за объект, с приписыванием ему еще не воспринятых свойств, характерных для объектов одного с ними класса.

Из всего того, что уже было сказано о восприятии, следует, что оно изменяется под влиянием условий жизни человека, т.е. развивается. А.В.Запорожец описал процесс развития восприятия у детей следующим образом. В первые месяцы жизни ребенка развитие его сенсорных функций, его перцептивных дей-

ствий, направленных на восприятие, опережает развитие телесных движений и оказывает на них влияние. Довольно рано ориентировочные реакции детей достигают большого уровня сложности и выполняются при помощи ряда различных анализаторов. У младенца ориентировочные движения глаз, например, выполняют лишь установочную роль, т.е. направляют рецептор на восприятие сигналов. Теми же движениями, однако, не производится обследование предметов так, как это имеет место при движении по предмету глаз взрослого.

Благодаря точной установке рецепторов ребенок в первые месяцы жизни оказывается способным зрительно различать старые и новые для него объекты, которые отличаются друг от друга величиной, цветом и формой. Начиная с трех-четырех месяцев жизни сенсорные функции включаются в практические действия, перестраиваются на их основе и постепенно сами приобретают более совершенный вид ориентировочно-исследовательских перцептивных действий.

При переходе от раннего к дошкольному возрасту под влиянием игровой и конструктивной деятельности у детей складываются сложные виды зрительного анализа и синтеза, включая способность мысленно расчленять воспринимаемый объект на части в зрительном поле, исследуя каждую из них в отдельности и затем объединяя в единое целое. Помимо контура предмета, здесь выделяются его структура, пространственные характеристики, соотношение составляющих его частей.

А.В.Запорожец считал, что формирование перцептивных действий под влиянием обучения проходит ряд этапов. На первом этапе перцептивные проблемы, связанные со становлением адекватного образа, решаются ребенком в практическом плане путем действий с материальными предметами. Исправления в перцептивные действия при необходимости их коррекции здесь вносятся в сами манипуляции с предметами по ходу выполнения действия. Прохождение этого этапа ускоряется, и его результаты становятся более весомыми, если ребенку предлагаются «перцептивные эталоны» — образцы, с которыми он может соотносить, сравнивать формирующийся образ.

На следующем этапе сенсорные процессы сами превращаются в своеобразные перцептивные действия, которые выполняются с помощью собственных движений рецептивных аппаратов. На данном этапе дети знакомятся с пространственными свойствами предметов при помощи развернутых ориентировочно-исследовательских движений рук и глаз, причем ручное и

зрительное обследование ситуации обычно предшествует практическим действиям в ней, определяя их характер и направленность.

На третьем этапе начинается процесс своеобразного сворачивания перцептивных действий, их сокращения до необходимого и достаточного минимума. Эфферентные звенья соответствующих действий оттормаживаются, и внешнее восприятие ситуации начинает создавать впечатление пассивного рецептивного процесса.

На следующих, более высоких ступенях сенсорной обученности дети приобретают способность быстро и без каких-либо внешних движений узнавать определенные свойства воспринимаемых объектов, отличать их на основе этих свойств друг от друга, обнаруживать и использовать связи и отношения, существующие между ними. Перцептивное действие превращается в идеальное.

Темы и вопросы для обсуждения на семинарах

Т е м а 1. Понятие об ощущениях.

1. Значение ощущений в жизни человека и их происхождение.
2. Виды ощущений.
3. Физические свойства среды, порождающие ощущения различной модальности.
4. Психологические особенности зрительных ощущений.
5. Специфика слуховых ощущений.
6. Обонятельные, вкусовые и осязательные ощущения.
7. Представление о субсенсорных ощущениях.

Т е м а 2. Изменение и измерение ощущений.

1. Понятие абсолютного и относительного порогов ощущений и чувствительности.
2. Психометрическая кривая.
3. Закон Вебера—Фехнера.
4. Изменчивость чувствительности анализаторов, ее причины.
5. Адаптация и сенсибилизация органов чувств.

Т е м а 3. Восприятие, его виды и свойства.

1. Отличие восприятия от ощущений, виды восприятия.
2. Свойства восприятия.
3. Механизмы восприятия размера, формы и контура предметов.
4. Восприятие пространства.
5. Восприятие движения.
6. Восприятие времени.

Т е м а 4. Законы восприятия.

1. Связь восприятия с движениями.
2. Устойчивость образов, ее значение и объяснение.
3. Восприятие и научение.
4. Восприятие и умозаключение (мышление).
5. Развитие восприятия (перцептивных действий) у детей.

Темы для рефератов

1. Роль и виды чувствительности (ощущений) у человека.
2. Основные параметры ощущений.
3. Виды и свойства восприятия.
4. Факторы, влияющие на формирование образов.

Темы для самостоятельной исследовательской работы

1. Связь ощущений со свойствами внешней и внутренней среды организма.
2. Психофизиологические механизмы формирования ощущений.
3. Законы и загадки зрительного восприятия человека.
4. Влияние мышления на восприятие.

ЛИТЕРАТУРА

I

Величковский Б.М., Зинченко В.П., Лурия А.Р. Психология восприятия. — М., 1973. *(Что такое восприятие: 5—10. Теории восприятия: 11—39. Классификация перцептивных процессов и систем: 40—58. Психофизика: 59—90. Зрение: 91—176. Слух: 177—198. Кожно-мышечная система: 199—221. Обонятельно-вкусовая система: 222—233. Вестибулярная система: 234—244.)*

Линдсей П., Норман Д. Переработка информации у человека. Введение в психологию. — М., 1974. *(Восприятие: 14—61.)*

Логвиненко А.Д. Психология восприятия: Учебно-методическое пособие для студентов факультетов психологии государственных университетов. — М., 1987. *(Теории восприятия: 11—16.)*

Логвиненко А.Д. Чувственные основы восприятия пространства. — М., 1985. *(Предмет психологии восприятия; 21—34.)*

Лурия А.Р. Ощущения и восприятие. — М., 1975. *(Ощущения: 4—42. Восприятие: 43—110.)*

Общая психология. — М., 1986. *(Ощущения: 247—266. Восприятие: 266—290.)*

Хрестоматия по ощущению и восприятию. — М., 1975. *(Роль движений в процессах познания: 9—19. Феномены восприятия: 47—*

57. Гештальттеория восприятия: 96—114. Развитие восприятия и деятельность: 147—205. Пороги ощущений и их измерение: 219—226. Объективные измерения чувствительности и субсенсорная ее область: 226—233. Об основном психофизическом законе: 249—253. Эйдетика: 275—281.)

II

Величковский Б.М. Современная когнитивная психология. — М., 1982. *(Перцептивные процессы: 114—150.)*

Восприятие и деятельность. — М., 1976. *(О путях исследования восприятия: 3—15.)*

Грегг Дж.Р. Опыты со зрением в школе и дома. — М., 1970.

Крылова А.Л. Функциональная организация слуховой системы: Учебное пособие. — М., 1985. *(Общая характеристика слуховой системы: 21—29.)*

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1982 (1975). *(Психология познавательных процессов: 33—48.)*

Найссер У. Познание и реальность. — М., 1981. *(Теории восприятия: 34—52. Когнитивные карты: 123—140.)*

Познавательные процессы и способности в обучении. — М., 1990. *(Восприятие: 31—60.)*

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. — Т. I. — М., 1989. *(Ощущения и восприятие: 208—300.)*

Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. — Вып. VI. — М., 1978.

III

Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. — М., 1977. *(Сенсорно-перцептивная организация человека: 49 — 148.)*

Ананьев Б.Г., Рыбалко Е.Ф. Особенности восприятия пространства у детей. — М., 1964. *(Восприятие пространства: 7—62. Развитие зрения у детей: 200—250. Обучение и развитие у детей восприятия пространства: 251—289.)*

Брунер Д.С. Психология познания. За пределами непосредственной информации. — М., 1977. *(Восприятие. Мотивация и восприятие. Личность и восприятие: 13—130. Восприятие и мышление: 211—241.)*

Веккер Л.М. Психические процессы: В 3 т. — Т. I. — Л., 1974. *(Информационная теория психических процессов: 67—124. Ощущения: 142—175. Восприятие: 196—278.)*

Венгер Л.А. Восприятие и обучение. Дошкольный возраст. — М., 1969. *(Развитие восприятия. Постановка проблемы и исто-*

рия: 3—73. Перцептивные действия и операции: 74—130. Формирование перцептивных действий: 131—212.)

Восприятие. Механизмы и модели. — М., 1974. *(Организация систем восприятия: 204—211. Зрение и осязание: 275—289. Восприятие движения: 301—322.)*

Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. — Т. 2. — М., 1982. *(Восприятие и его развитие в детском возрасте: 363—381.)*

Гельфанд С.А. Слух. Введение в психологическую и физиологическую акустику. — М., 1984. *(Теория слуха и механизм восприятия звука: 46—89. Слуховая чувствительность: 217—238. Восприятие громкости: 257—271. Восприятие высоты звука: 272—286. Восприятие локализации звука: 287—317. Восприятие речи: 318—345.)*

Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. — М., 1988.

Грегори Р.Л. Глаз и мозг. Психология зрительного восприятия. — М., 1970. *(Восприятие яркости: 85—100. Восприятие движения: 101—130. Восприятие цвета: 131—142. Иллюзии восприятия: 143—179.)*

Грегори Р.Л. Разумный глаз. — М., 1972.

Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. — М., 1982. *(Восприятие и иконическая память: 46—61. Сенсорика и язык: 117—154.)*

Забродин Ю.М., Лебедев А.Н. Психофизиология и психофизика. — М., 1977. *(Очерк истории основных проблем психофизики: 46—92. Теоретико-психологические основы современной психофизики: 93—167.)*

Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2 т. — Т. I. — М., 1986. *(Развитие восприятия и деятельность: 112—153.)*

Клацки Р. Память человека. Структуры и процессы. — М., 1978. *(Память и зрение: 272—291.)*

Коул М., Скибнер С. Культура и мышление. Психологический очерк, — М., 1977. *(Культура и восприятие: 81—123.)*

Лернер Г.И. Психология восприятия объемных форм (по изображениям). — М., 1980. *(Проблема восприятия объемных форм: 7—25, Механизмы восприятия объемных форм: 107—126.)*

Линдсей П., Норман Д. Переработка информации у человека. Введение в психологию. — М., 1974. *(Теория распознавания образов: 127—158. Зрительная система: 159—181. Основные характеристики зрения: 182—216. Слуховая система: 217—238. Параметры звука: 239—277.)*

Логвиненко А.Д. Зрительное восприятие пространства. — М., 1981.

Логвиненко А.Д. Чувственные основы восприятия пространства. — М., 1985. *(Проблема восприятия пространства в психологии: 6—21.)*

Марр Д. Зрение. Информационный подход к изучению представления и обработки зрительных образов. — М., 1987.

Носуленко В.Н. Психология слухового восприятия. — М., 1988. *(Звук как объект слухового восприятия: 56—59. Характеристика звуков по источнику происхождения, информационному содержанию: 59—71. Познавательная функция слухового восприятия: 71—138. Коммуникативная функция слухового восприятия: 138—170. Регулятивная функция слухового восприятия: 170—212.)*

Пиаже Жан. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология. — М., 1969. *(Интеллект и восприятие: 109—142.)*

Смирнов С.Д. Психология образа. Проблема активности психического отражения. — М., 1985. *(Познание как высшая форма отражения. Активность познавательной деятельности: 43—53, 56—127.)*

Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. — Вып. I, II. — М., 1966. *(Ощущения. Психофизика: 241—313.)*

Глава 8.
ВНИМАНИЕ

Краткое содержание

Явление и определение внимания. Особенности внимания как психического процесса и состояния человека. Определение внимания. Свойства внимания: устойчивость, сосредоточенность, переключаемость, распределение и объем.

Функции и виды внимания. Функции внимания: активизация, обеспечение избирательности познавательных процессов. Роль внимания в восприятии, памяти, мышлении, осуществлении различных видов деятельности и общения человека. Природное и социально обусловленное внимание, непосредственное и опосредованное внимание, непроизвольное и произвольное внимание, чувственное и интеллектуальное внимание.

Психологические теории внимания. Связь внимания с аффективным состоянием и волей человека. Теория внимания Т.Рибо. Роль движений в акте внимания. Внимание, объективация и установка человека. Концепция Д.Н.Узнадзе. Внимание как важная сторона ориентировочно-исследовательской деятельности. Теория П.Я.Гальперина.

Развитие внимания. Низшие и высшие формы внимания. Развитие внимания у школьников. Концепция Л.С.Выготского.

ЯВЛЕНИЯ И ОПРЕДЕЛЕНИЕ ВНИМАНИЯ

Внимание — один из тех познавательных процессов человека, в отношении сущности и права на самостоятельное рассмотрение которых среди психологов до сих пор нет согласия, несмотря на то, что его исследования ведутся уже много веков. Одни ученые утверждают, что как особого, независимого процесса внимания не существует, что оно выступает лишь как сторона или момент любого другого психологического процесса или деятельности человека. Другие полагают, что внимание представляет собой вполне независимое психическое состояние человека, специфический внутренний процесс, имеющий свои особенности, несводимые к характеристикам других познавательных процессов. В качестве обоснования своей точки зрения сторонники последнего мнения указывают на то, что в мозге человека можно обнаружить и выделить особого рода структуры, связанные именно с вниманием, анатомически и физиологически относительно автономные от тех, которые обеспечивают функционирование остальных познавательных процессов. Указывалось, в частности, на роль ретикулярной формации в обеспечении внимания, на ориентировочный рефлекс как его возможный врожденный механизм и, наконец, на доминанту, исследованную и описанную в связи с вниманием А.Ухтомским.

Действительно, в системе психологических феноменов внимание занимает особое положение. Оно включено во все остальные психические процессы, выступает как их необходимый момент, и отделить его от них, выделить и изучать в «чистом» виде не представляется возможным. С явлениями внимания мы имеем дело лишь тогда, когда рассматривается динамика познавательных процессов и особенности различных психических состояний человека. Всякий раз, когда мы пытаемся выделить «материю» внимания, отвлекаясь от всего остального содержания психических феноменов, она как бы исчезает.

Однако нельзя не видеть и особенностей внимания, красной нитью проходящих через все другие психические явления, где оно проявляется, не сводимых к моментам различных видов деятельности, в которые включен человек. Это — наличие в нем некоторых динамических, наблюдаемых и измеримых характеристик, таких как объем, концентрация, переключаемость и ряд других, непосредственно к познавательным процессам типа ощущений, восприятия, памяти и мышления не относящихся.

Правильное решение обсуждаемой проблемы состоит в том, чтобы попытаться соединить и учесть обе точки зрения, т.е. увидеть во внимании и сторону процессов и явлений, и нечто самостоятельное, независимое от них. Это значит встать на точку зрения, согласно которой внимание как отдельный, рядоположенный другим психический процесс не существует, но представляет собой вполне особенное состояние, характеризующее все эти процессы в целом. Данная позиция подтверждается известными анатомо-физиологическими данными, основные из которых следующие:

1. Механизм доминанты как физиологический коррелят внимания можно наблюдать на всей поверхности коры головного мозга, независимо от того, проекционные зоны каких конкретных анализаторов в них локализуются.

2. Ретикулярная формация, работа которой связывается с явлениями внимания, находится на пути нервных импульсов, касающихся практически всех познавательных процессов (неспецифические пути афферентного и эфферентного проведения сенсорной информации).

3. Нейроны внимания — клетки-детекторы новизны — можно встретить практически на всей поверхности и в некоторых внутренних структурах головного мозга.

4. Вместе с тем все три названных анатомо-физиологических фактора в центральной нервной системе существуют автономно и независимо от отдельных сенсорных анализаторов, что говорит о том, что внимание все же является особенным феноменом, не сводимым ко всем остальным.

В чем же сущность этого процесса и одновременно состояния психики человека? Рассмотрим этот вопрос сначала иллюстративно, а затем в более точном его определении.

Одной из характернейших особенностей нашей духовной жизни, писал известный американский психолог Э.Титченер, является тот факт, что, находясь под постоянным наплывом все новых и новых впечатлений, мы отмечаем и замечаем лишь самую малую, ничтожную их часть[1]. Только эта часть внешних впечатлений и внутренних ощущений выделяется нашим вниманием, выступает в виде образов, фиксируется памятью, становится содержанием размышлений.

Внимание можно определить как психофизиологический процесс, состояние, характеризующее динамические особенности

[1]См.: *Титченер Э.* Внимание // Хрестоматия по вниманию. — М., 1976.

познавательной деятельности. Они выражаются в ее сосредоточенности на сравнительно узком участке внешней или внутренней действительности, которые на данный момент времени становятся осознаваемыми и концентрируют на себе психические и физические силы человека в течение определенного периода времени. *Внимание* — это процесс сознательного или бессознательного (полусознательного) отбора одной информации, поступающей через органы чувств, и игнорирования другой.

Внимание человека обладает пятью основными свойствами: устойчивостью, сосредоточенностью, переключаемостью, распределением и объемом. Рассмотрим каждое из них.

Устойчивость внимания проявляется в способности в течение длительного времени сохранять состояние внимания на каком-либо объекте, предмете деятельности, не отвлекаясь и не ослабляя внимание. Устойчивость внимания может определяться разными причинами. Одни из них связаны с индивидуальными физиологическими особенностями человека, в частности со свойствами его нервной системы, общим состоянием организма в данный момент времени; другие характеризуют психические состояния (возбужденность, заторможенность и т.п.), третьи соотносятся с мотивацией (наличием или отсутствием интереса к предмету деятельности, его значимостью для личности), четвертые — с внешними обстоятельствами осуществления деятельности.

Люди со слабой нервной системой или перевозбужденные могут довольно быстро утомляться, становиться импульсивными. Человек, который не очень хорошо чувствует себя физически, также, как правило, характеризуется неустойчивым вниманием. Отсутствие интереса к предмету способствует частому отвлечению внимания от него, и, напротив, наличие интереса сохраняет внимание в повышенном состоянии в течение длительного периода времени. При обстановке, которая характеризуется отсутствием внешне отвлекающих моментов, внимание бывает достаточно устойчивым. При наличии множества сильно отвлекающих раздражителей оно колеблется, становится недостаточно устойчивым. В жизни характеристика общей устойчивости внимания чаще всего определяется сочетанием всех этих факторов, вместе взятых.

Сосредоточенность внимания (противоположное качество — рассеянность) проявляется в различиях, которые имеются в степени концентрированности внимания на одних объектах и его отвлечении от других. Человек, к примеру, может сосредоточить свое внимание на чтении какой-нибудь интересной кни-

ги, на занятии каким-либо увлекательным делом и не замечать ничего, что происходит вокруг. При этом его внимание может быть сконцентрировано на определенной части читаемого текста, даже на отдельном предложении или слове, а также более или менее распределено по всему тексту. Сосредоточенность внимания иногда называют *концентрацией*, и эти понятия рассматриваются как синонимы.

Переключаемость внимания понимается как его перевод с одного объекта на другой, с одного вида деятельности на иной. Данная характеристика человеческого внимания проявляется в скорости, с которой он может переводить свое внимание с одного объекта на другой, причем такой перевод может быть как непроизвольным, так и произвольным. В первом случае индивид невольно переводит свое внимание на что-либо такое, что его случайно заинтересовало, а во втором — сознательно, усилием воли заставляет себя сосредоточиться на каком-нибудь, даже не очень интересном самом по себе объекте. Переключаемость внимания, если она происходит на непроизвольной основе, может свидетельствовать о его неустойчивости, но такую неустойчивость не всегда есть основание рассматривать как отрицательное качество. Она нередко способствует временному отдыху организма, анализатора, сохранению и восстановлению работоспособности нервной системы и организма в целом.

С переключаемостью внимания функционально связаны два разнонаправленных процесса: включение и отвлечение внимания. Первый характеризуется тем, как человек переключает внимание на нечто и полностью сосредоточивается на нем; второй — тем, как осуществляется процесс отвлечения внимания.

Все три обсуждаемые характеристики внимания связаны, помимо прочего, со специальными свойствами нервной системы человека, такими, как лабильность, возбудимость и торможение. Соответствующие свойства нервной системы непосредственно определяют качества внимания, особенно непроизвольного, и поэтому их следует рассматривать в основном как природно обусловленные.

Распределение внимания — его следующая характеристика. Она состоит в способности рассредоточить внимание на значительном пространстве, параллельно выполнять несколько видов деятельности или совершать несколько различных действий. Заметим, что, когда речь идет о распределении внимания между разными видами деятельности, это не всегда означает, что они в буквальном смысле слова выполняются параллельно. Такое

бывает редко, и подобное впечатление создается за счет способности человека быстро переключаться с одного вида деятельности на другой, успевая возвращаться к продолжению прерванного до того, как наступит забывание.

Известно, что память на прерванные действия способна сохраняться в течение определенного времени. В течение этого периода человек может без труда возвратиться к продолжению прерванной деятельности. Так именно и происходит чаще всего в случаях распределения внимания между несколькими одновременно выполняемыми делами.

Распределение внимания зависит от психологического и физиологического состояния человека. При утомлении, в процессе выполнения сложных видов деятельности, требующих повышенной концентрации внимания, область его распределения обычно сужается.

Объем внимания — это такая его характеристика, которая определяется количеством информации, одновременно способной сохраняться в сфере повышенного внимания (сознания) человека. Численная характеристика среднего объема внимания людей — 5—7 единиц информации. Она обычно устанавливается посредством опыта, в ходе которого человеку на очень короткое время предъявляется большое количество информации. То, что он за это время успевает заметить, и характеризует его объем внимания. Поскольку экспериментальное определение объема внимания связано с кратковременным запоминанием, то его нередко отождествляют с объемом кратковременной памяти. Действительно, как мы убедимся далее, эти феномены тесным образом связаны друг с другом.

ФУНКЦИИ И ВИДЫ ВНИМАНИЯ

Внимание в жизни и деятельности человека выполняет много различных функций. Оно активизирует нужные и тормозит ненужные в данный момент психологические и физиологические процессы, способствует организованному и целенаправленному отбору поступающей в организм информации в соответствии с его актуальными потребностями, обеспечивает избирательную и длительную сосредоточенность психической активности на одном и том же объекте или виде деятельности.

С вниманием связаны направленность и избирательность познавательных процессов. Их настройка непосредственно зави-

сит от того, что в данный момент времени представляется наиболее важным для организма, для реализации интересов личности. Вниманием определяется точность и детализация восприятия, прочность и избирательность памяти, направленность и продуктивность мыслительной деятельности — словом, качество и результаты функционирования всей познавательной активности.

Для перцептивных процессов внимание является своеобразным усилителем, позволяющим различать детали изображений. Для человеческой памяти внимание выступает как фактор, способный удерживать нужную информацию в кратковременной и оперативной памяти, как обязательное условие перевода запоминаемого материала в хранилища долговременной памяти. Для мышления внимание выступает как обязательный фактор правильного понимания и решения задачи. В системе межчеловеческих отношений внимание способствует лучшему взаимопониманию, адаптации людей друг к другу, предупреждению и своевременному разрешению межличностных конфликтов. О внимательном человеке говорят как о приятном собеседнике, тактичном и деликатном партнере по общению. Внимательный человек лучше и успешнее обучается, большего достигает в жизни, чем недостаточно внимательный.

Рассмотрим основные виды внимания. Таковыми являются природное и социально обусловленное внимание, непосредственное и опосредствованное внимание, непроизвольное и произвольное внимание, чувственное и интеллектуальное внимание.

Природное внимание дано человеку с самого его рождения в виде врожденной способности избирательно реагировать на те или иные внешние или внутренние стимулы, несущие в себе элементы информационной новизны. Основной механизм, обеспечивающий работу такого внимания, называется ориентировочным рефлексом. Он, как мы уже отмечали, связан с активностью ретикулярной формации и нейронов-детекторов новизны.

Социально обусловленное внимание складывается прижизненно в результате обучения и воспитания, связано с волевой регуляцией поведения, с избирательным сознательным реагированием на объекты.

Непосредственное внимание не управляется ничем, кроме того объекта, на который оно направлено и который соответствует актуальным интересам и потребностям человека. *Опосредствованное внимание* регулируется с помощью специальных средств, например жестов, слов, указательных знаков, предметов.

Непроизвольное внимание не связано с участием воли, а *произвольное* обязательно включает волевую регуляцию. Непроизвольное внимание не требует усилий для того, чтобы удерживать и в течение определенного времени сосредоточивать на чем-то внимание, а произвольное обладает всеми этими качествами. Наконец, произвольное внимание в отличие от непроизвольного обычно связано с борьбой мотивов или побуждений, наличием сильных, противоположно направленных и конкурирующих друг с другом интересов, каждый из которых сам по себе способен привлечь и удерживать внимание. Человек же в этом случае осуществляет сознательный выбор цели и усилием воли подавляет один из интересов, направляя все свое внимание на удовлетворение другого.

Наконец, можно различать *чувственное* и *интеллектуальное* внимание. Первое по преимуществу связано с эмоциями и избирательной работой органов чувств, а второе — с сосредоточенностью и направленностью мысли. При чувственном внимании в центре сознания находится какое-либо чувственное впечатление, а в интеллектуальном внимании объектом интереса является мысль.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕОРИИ ВНИМАНИЯ

Одну из наиболее известных психологических теорий внимания предложил Т.Рибо[1]. Он считал, что внимание, независимо от того, является оно ослабленным или усиленным, всегда связано с эмоциями и вызывается ими. Между эмоциями и произвольным вниманием Рибо усматривал особенно тесную зависимость. Он полагал, что интенсивность и продолжительность такого внимания непосредственно обусловлены интенсивностью и продолжительностью ассоциированных с объектом внимания эмоциональных состояний. Непроизвольное внимание также всецело зависит от аффективных состояний. «Случаи глубокого и устойчивого непроизвольного внимания обнаруживают все признаки неутомимой страсти, постоянно возобновляющейся и постоянно жаждущей удовлетворения»[2].

Состояние внимания всегда сопровождается не только эмоциональными переживаниями, но также определенными изме-

---

[1]См.: *Рибо Т.* Психология внимания // Хрестоматия по вниманию. — М., 1976.

[2]Там же. — С. 71—72.

нениями физического и физиологического состояния организма. Только на основе детального и тщательного изучения подобного рода состояний можно составить ясное представление и о механизмах внимания. Для Т.Рибо было особенно характерно подчеркивание значения физиологических коррелятов психических процессов и состояний, и это обстоятельство сказалось на его трактовке интересующего нас явления. Имея это в виду, концепцию Рибо можно назвать психофизиологической. Как чисто физиологическое состояние внимание включает комплекс сосудистых, дыхательных, двигательных и других произвольных или непроизвольных реакций. Интеллектуальное внимание, кроме того, влечет за собой усиление кровообращения в занятых мышлением органах тела. Состояния сосредоточенности внимания сопровождаются также движениями всех частей тела: лица, туловища, конечностей, которые вместе с собственно органическими реакциями выступают как необходимое условие поддержания внимания на должном уровне.

Основную роль движений в акте внимания Т.Рибо обозначил следующим образом. Движение физиологически поддерживает и усиливает данное состояние сознания. Для органов чувств — зрения и слуха — внимание означает сосредоточение и задержку движений, связанных с их настройкой и управлением. Усилие, которое мы прилагаем, сосредоточивая и удерживая внимание на чем-то, всегда имеет под собой физическую основу. Ему соответствует чувство мышечного напряжения, а наступающие впоследствии отвлечения внимания связаны, как правило, с мышечным переутомлением в соответствующих моторных частях реципирующих систем.

Двигательный эффект внимания, по мнению Рибо, состоит в том, что некоторые ощущения, мысли, воспоминания получают особую интенсивность и ясность по сравнению с прочими вследствие того, что вся двигательная активность оказывается сосредоточенной на них. В умении управлять движениями заключается и секрет произвольного внимания. Произвольно восстанавливая движения, связанные с чем-то, мы тем самым обращаем на это наше внимание. Таковы характерные черты *моторной теории внимания,* предложенной Т.Рибо.

Имеется еще одна теория, которая связывает внимание с понятием установки.

Теория установки предложена Д.Н.Узнадзе и поначалу касалась особого рода состояния преднастройки, которое под влиянием опыта возникает в организме и определяет его реакции на

последующие воздействия. Например, если человеку дать в руки два одинаковых по объему, но разных по весу шара, то затем он будет по-разному оценивать вес других, одинаковых шаров. Тот из них, который окажется в руке, где раньше находился более легкий шар, на этот раз покажется более тяжелым, и наоборот, хотя два новых шара на самом деле во всех отношениях будут одинаковыми. Говорят, что у человека, обнаруживающего такую иллюзию, сформировалась определенная установка на восприятие веса предметов.

Установка, по мнению Д.Н.Узнадзе, *напрямую связана с вниманием*. Внутренне она и выражает собой состояние внимания человека. Этим объясняется, в частности, то, почему в условиях импульсивного поведения, связанного с отсутствием внимания, у субъекта тем не менее могут возникать вполне определенные психические состояния, чувства, мысли, образы. «На основе актуальной в каждом данном случае установки в сознании субъекта вырастает ряд психических содержаний, переживаемых им с достаточной степенью ясности и отчетливости для того, чтобы... быть в состоянии ориентироваться в условиях ситуации»[1].

С понятием установки в теории Узнадзе также связано понятие объективации. Она трактуется как выделение под влиянием установки определенного образа или впечатления, полученного при восприятии окружающей действительности. Этот образ, или впечатление, и становится объектом внимания (отсюда название — «объективация»).

Интересную теоретическую концепцию внимания предложил П.Я.Гальперин. Основные положения этой концепции сводятся к следующему:

1. Внимание является одним из моментов ориентировочно-исследовательской деятельности. Оно представляет собой психологическое действие, направленное на содержание образа, мысли, другого феномена, имеющегося в данный момент времени в психике человека,

2. По своей функции внимание представляет собой контроль за этим содержанием. В каждом действии человека есть ориентировочная, исполнительская и контрольная части. Эта последняя и представляется вниманием как таковым.

3. В отличие от других действий, которые производят определенный продукт, деятельность контроля, или внимание, не имеет отдельного, особенного результата.

[1] *Узнадзе Д.Н.* Установка у человека // Хрестоматия по вниманию. — М., 1976. — С..266.

4. Внимание как самостоятельный, конкретный акт выделяется лишь тогда, когда действие становится не только умственным, но и сокращенным. Не всякий контроль следует рассматривать как внимание. Контроль лишь оценивает действие, в то время как внимание способствует его улучшению.

5. Во внимании контроль осуществляется при помощи критерия, меры, образца, что создает возможность сравнения результатов действия и его уточнения.

6. Произвольное внимание есть планомерно осуществляемое внимание, т.е. форма контроля, выполняемого по заранее составленному плану, образцу.

7. Для того чтобы сформировать новый прием произвольного внимания, мы должны наряду с основной деятельностью предложить человеку задание проверить ее ход и результаты, разработать и реализовать соответствующий план.

8. Все известные акты внимания, выполняющие функцию контроля как произвольного, так и непроизвольного, являются результатом формирования новых умственных действий[1].

РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ

Внимание, как и все остальные психические процессы, имеет низшие и высшие формы. Первые представлены непроизвольным вниманием, а вторые — произвольным. Непосредственное внимание — это также более низкая форма его развития, чем опосредствованное.

Историю развития внимания, как и многих других психических функций, пытался проследить Л.С.Выготский в русле своей культурно-исторической концепции их формирования. Он писал, что история внимания ребенка есть история развития организованности его поведения, что ключ к генетическому пониманию внимания следует искать не внутри, а вне личности ребенка.

Произвольное внимание возникает из того, что окружающие ребенка люди «начинают при помощи ряда стимулов и средств направлять внимание ребенка, руководить его вниманием, подчинять его своей власти и этим самым дают в руки ребенка те средства, с помощью которых он впоследствии и сам овладевает своим вниманием»[2]. Культурное развитие внимания заклю-

[1] См.: *Гальперин П.Я.* К проблеме внимания // Хрестоматия по вниманию. — М., 1976.

[2] *Выготский Л.С.* Развитие высших форм внимания в детском возрасте // Хрестоматия по вниманию. — М., 1976. — С. 186.

чается в том, что при помощи взрослого ребенок усваивает ряд искусственных стимулов-средств (знаков), посредством которых он дальше направляет свое собственное поведение и внимание. Процесс возрастного развития внимания по идеям Л.С.Выготского представил А.Н.Леонтьев (рис. 41). Из графика, изображенного на этом рисунке, видно, что с возрастом внимание ребенка улучшается (пунктирная линия), однако развитие внешне опосредствованного внимания идет гораздо быстрее, чем его развитие в целом, тем более натурального внимания. При этом в школьном возрасте наступает перелом в развитии, который характеризуется тем, что первоначально внешне опосредствованное внимание постепенно превращается во внутренне опосредствованное, и со временем эта последняя форма внимания занимает, вероятно, основное место среди всех его видов.

Различия в характеристиках произвольного и непроизвольного внимания возрастают начиная с дошкольного возраста и достигают максимума в школьном возрасте, а затем вновь обнаруживают тенденцию к уравниванию. Эта тенденция как раз и связана с тем, что в процессе своего развития система дейст-

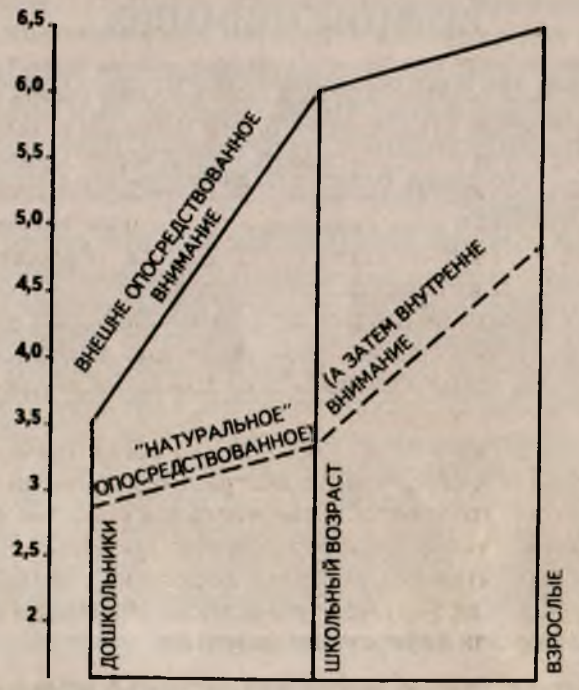


Рис. 41. Кривая развития внимания в детском возрасте (по А.Н.Леонтьеву)

вий, обеспечивающих произвольное внимание, из внешней постепенно превращается во внутреннюю.

Л.С.Выготский пишет, что с самых первых дней жизни ребенка развитие его внимания происходит в среде, включающей так называемый *двойной ряд стимулов,* вызывающих внимание. Первый ряд — это сами окружающие предметы, которые своими яркими, необычными свойствами приковывают внимание ребенка. С другой стороны, это речь взрослого человека, произносимые им слова, которые первоначально выступают в роли стимулов-указаний, направляющих непроизвольное внимание ребенка. Таким образом, с первых дней жизни ребенка его внимание в значительной своей части оказывается направляемым с помощью слов-стимулов.

Вместе с постепенным овладением активной речью ребенок начинает *управлять* и первичным процессом собственного внимания, причем сначала — в отношении других людей, ориентируя собственное их внимание обращенным к ним словом в нужную сторону, а затем — и в отношении самого себя.

Общая последовательность культурного развития внимания по Л.С.Выготскому состоит в следующем: «Сначала люди действуют по отношению к ребенку, затем он сам вступает во взаимодействие с окружающими, наконец, он начинает действовать на других и только в конце начинает действовать на себя... Вначале взрослый направляет его внимание словами на окружающие его вещи и вырабатывает, таким образом, из слов могущественные стимулы-указания; затем ребенок начинает активно участвовать в этом указании и сам начинает пользоваться словом и звуком как средством указания, т.е. обращать внимание взрослых на интересующий его предмет»[1].

Слово, которым пользуется взрослый, обращаясь к ребенку, появляется первоначально в роли указателя, выделяющего для ребенка те или иные признаки в предмете, обращающего его внимание на эти признаки. При обучении слово все более и более направляется в сторону выделения абстрактных отношений и приводит к образованию абстрактных понятий. Л.С.Выготский считал, что употребление языка как средства направления внимания и указателя к образованию представлений имеет для педагогики огромное значение, поскольку с помощью слов ребенок выходит в сферу межличностного общения, где открывается простор для личностного развития.

[1] *Выготский Л.С.* Развитие высших форм внимания в детском возрасте. // Хрестоматия по вниманию. — М., 1976. — С. 205.

Первоначально процессы произвольного внимания, направляемого речью взрослого, являются для ребенка скорее процессами его внешнего дисциплинирования, чем саморегуляции. Постепенно, употребляя то же самое средство овладения вниманием по отношению к самому себе, ребенок переходит к самоуправлению поведением, т.е. к произвольному вниманию.

Попытаемся теперь в виде своеобразного «хронологического» резюме представить последовательность основных этапов развития детского внимания в том виде, как она выглядит по данным соответствующих наблюдений и экспериментальных исследований:

1. Первые недели-месяцы жизни. Появление ориентировочного рефлекса как объективного, врожденного признака непроизвольного внимания ребенка.

2. Конец первого года жизни. Возникновение ориентировочно-исследовательской деятельности как средства будущего развития произвольного внимания.

3. Начало второго года жизни. Обнаружение зачатков произвольного внимания под влиянием речевых инструкций взрослого, направление взора на названный взрослым предмет.

4. Второй-третий год жизни. Достаточно хорошее развитие указанной выше первоначальной формы произвольного внимания.

5. Четыре с половиной — пять лет. Появление способности направлять внимание под влиянием сложной инструкции взрослого.

6. Пять-шесть лет. Возникновение элементарной формы произвольного внимания под влиянием самоинструкции (с опорой на внешние вспомогательные средства).

7. Школьный возраст. Дальнейшее развитие и совершенствование произвольного внимания, включая волевое.

Темы и вопросы для обсуждения на семинарах

Т е м а 1. Явление и определение внимания.

1. Феномен внимания, его признаки.
2. Определение внимания.
3. Основные свойства внимания.

Т е м а 2. Функции и виды внимания.

1. Функции внимания.
2. Виды внимания.

Т е м а 3. Психологические теории внимания.

1. Эмоционально-моторная теория внимания Т.Рибо.
2. Внимание и установка (концепция Д.Н.Узнадзе).

3. Внимание как сторона ориентировочно-исследовательской деятельности (П.Я.Гальперин).

Тема 4. Развитие внимания.

1. Низшие и высшие формы внимания.
2. Этапы развития внимания у детей.

Темы для рефератов

1. Внимание и его психологические свойства.
2. Физиологические основы внимания.

Темы для самостоятельной исследовательской работы

1. Психологические теории внимания.
2. Развитие внимания.

ЛИТЕРАТУРА

I

Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. — Т. 3. — М., 1983. *(Овладение вниманием: 205—239.)*

Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания. — М., 1974. *(История и современное состояние психологии внимания: 5—16. Развитие внимания: 17—32, 39—87.)*

Ермолаев О.Ю., Марютина Т.М., Мешкова Т.А. Внимание школьника. — М., 1987. *(Виды внимания: 30—37, 69—80.)*

Лурия А.Р. Внимание и память. — М., 1975. *(Внимание: 4—41.)*

Хрестоматия по вниманию. — М., 1976. *(Сознание и внимание (В.Вундт): 3—25. Внимание (Э.Б.Титченер): 26—46. Внимание (У.Джемс): 50—65. Психология внимания (Т.Рибо): 66—102. Внимание (Н.Н.Ланге): 107—144. О теории и воспитании внимания (Н.Ф.Добрынин): 243—259. Установка у человека (Д.Н.Узнадзе): 260—270.)*

II

Бассин Ф.В. Проблема бессознательного (О неосознаваемых формах высшей нервной деятельности). — М., 1968. *(Теория установки Д.Н.Узнадзе: 224—239.)*

Величковский Б.М. Современная когнитивная психология. — М., 1982. *(Внимание и сознательный контроль: 151—183.)*

Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания. — М., 1974. *(Внимание как самостоятельная деятельность: 33—39, 87—94.)*

Гоноболин Ф.Н. Внимание и его воспитание. — М., 1972. *(Понятие о внимании: 5—11. Виды внимания: 16—27. Свойства внимания: 27—43. Возрастные особенности внимания: 44—77. Развитие внимания: 78—108, 148—159.)*

Добрынин Н.Ф. О селективности и динамике внимания // Вопросы психологии. — 1975. — № 2.

Левитина С.С. Можно ли управлять вниманием школьника? — М, 1980. *(Проблема управления вниманием: 7—19. Индивидуальное и коллективное внимание. 26—41. Индивидуальные особенности внимания: 53—65.)*

Познавательные процессы и способности в обучении. — М., 1990. *(Внимание: 5—30.)*

Развитие творческой активности школьников. — М., 1991. *(Развитие внимания: 79—104.)*

III

Веккер Л.М. Психические процессы: В 3 т. — Т. 3. — Л., 1981. *(Внимание и психологическое время: 271—285.)*

Восприятие. Механизмы и модели. — М., 1974. *(Внимание и восприятие речи: 37—46.)*

Громова Е.А. Эмоциональная память и ее механизмы. — М., 1980. *(Внимание и его роль в механизмах памяти: 60—69.)*

Исследования мышления в советской психологии. — М., 1966. *(Теория установки Д.Н.Узнадзе: 278—286.)*

Нейрофизиологические механизмы внимания, — М., 1979. *(Внимание, сознание, сон, бодрствование: 15—50. Интеллектуальное и эмоциональное внимание: 157—186.)*

Немчин Т.А. Состояния нервно-психического напряжения. — Л., 1983. *(Изменение внимания при нервно-психическом напряжении: 48—55.)*

Суворов Н.Ф., Таиров О.П. Психофизиологические механизмы избирательного внимания. — Л., 1985. *(Общие принципы функционирования систем избирательного внимания: 249—261.)*

Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. — Вып. III. — М., 1970. *(Уровни бодрствования и внимание: 97—146.)*

Чистякова М.И. Психогимнастика. — М., 1990. *(Методические рекомендации для развития памяти, внимания, эмоциональной экспрессии и моторики у детей 4—7 лет: 45—51.)*

Глава 9.
ПАМЯТЬ

Краткое содержание

Общее представление о памяти. Понятие о памяти. Значение памяти в жизни и деятельности человека, в обучении, воспитании, общении с людьми. Определение памяти. Процессы памяти: запоминание, сохранение, воспроизведение, узнавание, забывание.

Виды памяти и их особенности. Основания для классификации видов памяти. Деление памяти по времени хранения информации на мгновенную, кратковременную, оперативную, долговременную, генетическую. Классификация видов памяти по органам чувств и использованию мнемических средств: образная, словесно-логическая, двигательная, эмоциональная, произвольная и непроизвольная, механическая и логическая, непосредственная и опосредствованная. Особенности кратковременной памяти, ее объем, механизмы, связь с сознанием. Явление замещения — замены информации в переполненной по объему кратковременной памяти. Трудности механического запоминания имен, фамилий и явление замещения. Акустическое перекодирование информации в кратковременной памяти. Связь кратковременной памяти с долговременной, их относительная независимость. Подсознательный характер долговременной памяти человека. Связь долговременной памяти с речью и мышлением, в частности с внутренней речью. Смысловая организация материала в долговременной памяти.

Индивидуальные различия памяти у людей. Индивидуальные особенности памяти, их качественные и количественные характеристики. Различия в объеме кратковременной памяти. Зрительная и эйдетическая память (пример из работы А.Р.Лурия — память Ш.). Связь эйдетической памяти с воображением, ее значение для художественно-творческой деятельности. Слуховая память и сфера ее профессионального использования. Логическая память. Нарушения памяти при различных заболеваниях. Связь этих нарушений с общими изменениями личности больного. Эффект Зейгарник и его психологическое объяснение.

Теории и законы памяти. Основные науки, занимающиеся памятью. Теории памяти в психологии. Ассоциативная теория памяти. Понятие ассоциации и ее основные виды: по смыслу, смежности, сходству и контрасту. Гештальттеория памяти. Смысловая концепция памяти. Психоаналитическая теория памяти. Механизмы забывания по З.Фрейду. Деятельностная теория памяти: концепция Выготского-Леонтьева. Информационно-кибернетическая теория памяти. Основные факты из области психологических исследований памяти человека. Законы памяти. Явление реминисценции.

Формирование и развитие памяти. Основные изменения, которые в процессе развития происходят с памятью человека. Две линии развития: филогенетическая и онтогенетическая. Концепция развития памяти П.П.Блонского. Теория культурно-исторического развития памяти Л.С.Выготского. Развитие непосредственного и опосредствованного запоминания у детей по А.Н.Леонтьеву. Роль речи в управлении развитием мнемических процессов. Структурная организация запоминаемого материала. Подбор и использование эффективных стимулов-средств для запоминания и припоминания. Другие приемы улучшения памяти. Воображение и память. Мысленные ассоциации и запоминание. Отрицательная роль интерференции при воспроизведении материала.

ОБЩЕЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ПАМЯТИ

Впечатления, которые человек получает об окружающем мире, оставляют определенный след, сохраняются, закрепляются, а при необходимости и возможности — воспроизводятся. Эти процессы называются *памятью*. «Без памяти, — писал С.Л.Рубинштейн, — мы были бы существами мгновения. Наше прошлое было бы мертво для будущего. Настоящее, по мере его протекания, безвозвратно исчезало бы в прошлом»[1].

Память лежит в основе способностей человека, является условием научения, приобретения знаний, формирования умений и навыков. Без памяти невозможно нормальное функционирование ни личности, ни общества. Благодаря своей памяти, ее совершенствованию человек выделился из животного царства и достиг тех высот, на которых он сейчас находится. Да и дальнейший прогресс человечества без постоянного улучшения этой функции немыслим.

Память можно определить как способность к получению, хранению и воспроизведению жизненного опыта. Разнообразные инстинкты, врожденные и приобретенные механизмы поведения есть не что иное, как запечатленный, передаваемый по наследству или приобретаемый в процессе индивидуальной жизни опыт. Без постоянного обновления такого опыта, его воспроизводства в подходящих условиях живые организмы не смогли бы адаптироваться к текущим быстро меняющимся событиям жизни. Не помня о том, что с ним было, организм просто не смог бы совершенствоваться дальше, так как то, что он приобретает, не с чем было бы сравнивать и оно бы безвозвратно утрачивалось.

Память есть у всех живых существ, но наиболее высокого уровня своего развития она достигает у человека. Такими мнемическими возможностями, какими обладает он, не располагает никакое другое живое существо в мире. У дочеловеческих организмов есть только два вида памяти: *генетическая* и *механическая*. Первая проявляется в передаче генетическим путем из поколения в поколение жизненно необходимых биологических, психологических и поведенческих свойств. Вторая выступает в форме способности к научению, к приобретению жизненного опыта, который иначе, как в самом организме, нигде сохраняться не может и исчезает вместе с его уходом из жизни. Возможности для запоминания у

[1] *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии: В 2 т. — Т. I. — М., 1989. — С. 302.

животных ограничены их органическим устройством, они могут помнить и воспроизводить лишь то, что непосредственно может быть приобретено методом условнорефлекторного, оперативного или викарного научения, без использования каких бы то ни было мнемических средств.

У человека есть речь как мощное средство запоминания, способ хранения информации в виде текстов и разного рода технических записей. Ему нет необходимости полагаться только на свои органические возможности, так как главные средства совершенствования памяти и хранения необходимой информации находятся вне его и одновременно в его руках: он в состоянии совершенствовать эти средства практически бесконечно, не меняя своей собственной природы. У человека, наконец, есть три вида памяти, гораздо более мощных и продуктивных, чем у животных: *произвольная, логическая* и *опосредствованная*. Первая связана с широким волевым контролем запоминания, вторая — с употреблением логики, третья — с использованием разнообразных средств запоминания, большей частью представленных в виде предметов материальной и духовной культуры.

Более точно и строго, чем это сделано выше, память человека можно определить как психофизиологический и культурный процессы, выполняющие в жизни функции *запоминания, сохранения* и *воспроизведения* информации. Эти функции являются для памяти основными. Они различны не только по своей структуре, исходным данным и результатам, но и по тому, что у разных людей развиты неодинаково. Есть люди, которые, например, с трудом запоминают, но зато неплохо воспроизводят и довольно долго хранят в памяти запомненный ими материал. Это индивиды с развитой *долговременной* памятью. Есть такие люди, которые, напротив, быстро запоминают, но зато и быстро забывают то, что когда-то запомнили. У них более сильны *кратковременный* и *оперативный* виды памяти.

ВИДЫ ПАМЯТИ И ИХ ОСОБЕННОСТИ

Существует несколько оснований для классификации видов человеческой памяти. Одно из них — деление памяти по времени сохранения материала, другое — по преобладающему в процессах запоминания, сохранения и воспроизведения материала анализатору. В первом случае выделяют мгновенную, кратковременную, оперативную, долговременную и генетическую па-

мять. Во втором случае говорят о двигательной, зрительной, слуховой, обонятельной, осязательной, эмоциональной и других видах памяти. Рассмотрим и дадим краткое определение основным из названных видов памяти.

Мгновенная, или *иконическая*, память связана с удержанием точной и полной картины только что воспринятого органами чувств, без какой бы то ни было переработки полученной информации. Эта память — непосредственное отражение информации органами чувств. Ее длительность от 0,1 до 0,5 с. Мгновенная память представляет собой полное остаточное впечатление, которое возникает от непосредственного восприятия стимулов. Это — память-образ.

Кратковременная память представляет собой способ хранения информации в течение короткого промежутка времени. Длительность удержания мнемических следов здесь не превышает нескольких десятков секунд, в среднем около 20 (без повторения). В кратковременной памяти сохраняется не полный, а лишь обобщенный образ воспринятого, его наиболее существенные элементы. Эта память работает без предварительной сознательной установки на запоминание, но зато с установкой на последующее воспроизведение материала. Кратковременную память характеризует такой показатель, как объем. Он в среднем равен от 5 до 9 единиц информации и определяется по числу единиц информации, которое человек в состоянии точно воспроизвести спустя несколько десятков секунд после однократного предъявления ему этой информации.

Кратковременная память связана с так называемым актуальным сознанием человека. Из мгновенной памяти в нее попадает только та информация, которая сознается, соотносится с актуальными интересами и потребностями человека, привлекает к себе его повышенное внимание.

Оперативной называют память, рассчитанную на хранение информации в течение определенного, заранее заданного срока, в диапазоне от нескольких секунд до нескольких дней. Срок хранения сведений этой памяти определяется задачей, вставшей перед человеком, и рассчитан только на решение данной задачи. После этого информация может исчезать из оперативной памяти. Этот вид памяти по длительности хранения информации и своим свойствам занимает промежуточное положение между кратковременной и долговременной.

Долговременная — это память, способная хранить информацию в течение практически неограниченного срока. Информация, по-

павшая в хранилища долговременной памяти, может воспроизводиться человеком сколько угодно раз без утраты. Более того, многократное и систематическое воспроизведение данной информации только упрочивает ее следы в долговременной памяти. Последняя предполагает способность человека в любой нужный момент припомнить то, что когда-то было им запомнено. При пользовании долговременной памятью для припоминания нередко требуется мышление и усилия воли, поэтому ее функционирование на практике обычно связано с двумя этими процессами.

Генетическую память можно определить как такую, в которой информация хранится в генотипе, передается и воспроизводится по наследству. Основным биологическим механизмом запоминания информации в такой памяти являются, по-видимому, мутации и связанные с ними изменения генных структур. Генетическая память у человека — единственная, на которую мы не можем оказывать влияние через обучение и воспитание.

Зрительная память связана с сохранением и воспроизведением зрительных образов. Она чрезвычайно важна для людей любых профессий, особенно для инженеров и художников. Хорошей зрительной памятью нередко обладают люди с эйдетическим восприятием, способные в течение достаточно продолжительного времени «видеть» воспринятую картину в своем воображении после того, как она перестала воздействовать на органы чувств. В связи с этим данный вид памяти предполагает развитую у человека способность к воображению. На ней основан, в частности, процесс запоминания и воспроизведения материала: то, что человек зрительно может себе представить, он, как правило, легче запоминает и воспроизводит.

Слуховая память — это хорошее запоминание и точное воспроизведение разнообразных звуков, например музыкальных, речевых. Она необходима филологам, людям, изучающим иностранные языки, акустикам, музыкантам. Особую разновидность речевой памяти составляет словесно-логическая, которая тесным образом связана со словом, мыслью и логикой. Данный вид памяти характеризуется тем, что человек, обладающий ею, быстро и точно может запомнить смысл событий, логику рассуждений или какого-либо доказательства, смысл читаемого текста и т.п. Этот смысл он может передать собственными словами, причем достаточно точно. Этим типом памяти обладают ученые, опытные лекторы, преподаватели вузов и учителя школ.

Двигательная память представляет собой запоминание и сохранение, а при необходимости и воспроизведение с достаточ-

ной точностью многообразных сложных движений. Она участвует в формировании двигательных, в частности трудовых и спортивных, умений и навыков. Совершенствование ручных движений человека напрямую связано с этим видом памяти.

Эмоциональная память — это память на переживания. Она участвует в работе всех видов памяти, но особенно проявляется в человеческих отношениях. На эмоциональной памяти непосредственно основана прочность запоминания материала: то, что у человека вызывает эмоциональные переживания, запоминается им без особого труда и на более длительный срок.

Осязательная, обонятельная, вкусовая и другие виды памяти особой роли в жизни человека не играют, и их возможности по сравнению со зрительной, слуховой, двигательной и эмоциональной памятью ограничены. Их роль в основном сводится к удовлетворению биологических потребностей или потребностей, связанных с безопасностью и самосохранением организма.

По характеру участия воли в процессах запоминания и воспроизведения материала память делят на *непроизвольную* и *произвольную*. В первом случае имеют в виду такое запоминание и воспроизведение, которое происходит автоматически и без особых усилий со стороны человека, без постановки им перед собой специальной мнемической задачи (на запоминание, узнавание, сохранение или воспроизведение). Во втором случае такая задача обязательно присутствует, а сам процесс запоминания или воспроизведения требует волевых усилий.

Непроизвольное запоминание не обязательно является более слабым, чем произвольное, во многих случаях жизни оно превосходит его. Установлено, например, что лучше непроизвольно запоминается материал, который является объектом внимания и сознания, выступает в качестве цели, а не средства осуществления деятельности. Непроизвольно лучше запоминается также материал, с которым связана интересная и сложная умственная работа и который для человека имеет большое значение. Показано, что в том случае, когда с запоминаемым материалом проводится значительная работа по его осмыслению, преобразованию, классификации, установлению в нем определенных внутренних (структура) и внешних (ассоциации) связей, непроизвольно он может запоминаться лучше, чем произвольно. Это особенно характерно для детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Рассмотрим теперь некоторые особенности и взаимосвязь двух основных видов памяти, которыми человек пользуется в повседневной жизни: кратковременной и долговременной.

Объем *кратковременной памяти* индивидуален. Он характеризует природную память человека и обнаруживает тенденцию к сохранению в течение всей жизни. Им в первую очередь определяется механическая память, ее возможности. С особенностями кратковременной памяти, обусловленными ограниченностью ее объема, связано такое свойство, как *замещение*. Оно проявляется в том, что при переполнении индивидуально ограниченного объема кратковременной памяти человека вновь поступающая информация частично вытесняет хранящуюся там, и последняя безвозвратно исчезает, забывается, не попадает в долговременное хранилище. Это, в частности, происходит тогда, когда человеку приходится иметь дело с такой информацией, которую он не в состоянии полностью запомнить и которая ему предъявляется непрерывно и последовательно.

Почему, например, мы так часто испытываем серьезные трудности при запоминании и сохранении в памяти имен, фамилий и отчеств новых для нас людей, с которыми нас только что познакомили? По-видимому, по той причине, что объем информации, имеющейся в этих словах, находится на пределе возможностей кратковременной памяти, и если к нему добавляется новая информация (а это как раз и происходит, когда представленный нам человек начинает говорить), то старая, связанная с его именем, вытесняется. Непроизвольно переключая внимание на то, что говорит человек, мы тем самым перестаем повторять его имя, фамилию и отчество и в результате скоро о них забываем.

Кратковременная память играет большую роль в жизни человека. Благодаря ей перерабатывается самый большой объем информации, сразу отсеивается ненужная и остается потенциально полезная. Вследствие этого не происходит информационной перегрузки долговременной памяти излишними сведениями, экономится время человека. Кратковременная память имеет большое значение для организации мышления; материалом последнего, как правило, становятся факты, находящиеся или в кратковременной, или в близкой к ней по своим характеристикам оперативной памяти.

Данный вид памяти активно работает и в процессе общения человека с человеком. Установлено, что в том случае, когда впервые встретившихся людей просят рассказать о своих впечатлениях друг о друге, описать те индивидуальные особенности, которые они во время первой встречи заметили друг у друга, в среднем ими называется обычно такое количество черт, которое соответствует объему кратковременной памяти, т.е. 7 ± 2.

Без хорошей кратковременной памяти невозможно нормальное функционирование долговременной памяти. В последнюю может проникнуть и надолго отложиться лишь то, что когда-то было в кратковременной памяти. Иначе говоря, кратковременная память выступает в роли обязательного промежуточного хранилища и фильтра, который пропускает нужную, уже отобранную информацию в долговременную память.

Переход информации из кратковременной в долговременную память связан с рядом особенностей. В кратковременную память попадают последние 5 или 6 единиц информации, поступившие через органы чувств, они-то и проникают в первую очередь в долговременную память. Сделав сознательное усилие, повторяя материал, можно удерживать его в кратковременной памяти и на более длительный срок, чем несколько десятков секунд. Тем самым можно обеспечить перевод из кратковременной в долговременную память такого количества информации, которое превышает индивидуальный объем кратковременной памяти. Этот механизм лежит в основе *запоминания путем повторения.*

Обычно же без повторения в долговременной памяти оказывается лишь то, что находится в сфере внимания человека. Данную особенность кратковременной памяти иллюстрирует следующий опыт. В нем испытуемых просят запомнить всего лишь 3 буквы и спустя примерно 18 с воспроизвести их. Но в интервале между первичным восприятием этих букв и их припоминанием испытуемым не дают возможности повторять эти буквы про себя. Сразу же после предъявления трех разных букв им предлагается в быстром темпе начать вести обратный счет тройками, начиная с какого-нибудь большого числа, например с 55. В этом случае оказывается, что многие испытуемые вообще не в состоянии запомнить данные буквы и безошибочно их воспроизвести через 18 с. В среднем в памяти людей, прошедших через подобный опыт, сохраняется не более 20% первоначально воспринятой ими информации.

Многие жизненные психологические проблемы, казалось бы, связанные с памятью, на самом деле зависят не от памяти как таковой, а от возможности обеспечить длительное и устойчивое внимание человека к запоминаемому или припоминаемому материалу. Если удается обратить внимание человека на что-либо, сосредоточить его внимание на этом, то соответствующий материал лучше запоминается и, следовательно, дольше сохраняется в памяти. Этот факт можно проиллюстрировать с помощью

следующего опыта. Если предложить человеку закрыть глаза и неожиданно ответить, например, на вопрос о том, какого цвета, формы и какими другими особенностями обладает предмет, который он не раз видел, мимо которого неоднократно проходил, но который не вызывал к себе повышенного внимания, то человек с трудом может ответить на поставленный вопрос, несмотря на то, что видел этот предмет множество раз. Многие люди ошибаются, когда их просят сказать, какой цифрой, римской или арабской, изображена на циферблате их механических ручных часов цифра 6. Нередко оказывается, что ее на часах нет вообще, а человек, десятки и даже сотни раз смотревший на свои часы, не обращал внимание на этот факт и, следовательно, не запомнил его. Процедура введения информации в кратковременную память и представляет собой акт обращения на нее внимания.

Одним из возможных механизмов кратковременного запоминания является *временное кодирование,* т.е. отражение запоминаемого материала в виде определенных, последовательно расположенных символов в слуховой или зрительной системе человека. Например, когда мы запоминаем нечто такое, что можно обозначить словом, то мы этим словом, как правило, пользуемся, мысленно произнося его про себя несколько раз, причем делаем это или осознанно, продуманно, или неосознанно, механически. Если требуется зрительно запомнить какую-либо картину, то, внимательно посмотрев на нее, мы обычно закрываем глаза или отвлекаем внимание от разглядывания для того, чтобы сосредоточить его на запоминании. При этом мы обязательно стараемся мысленно воспроизвести увиденное, представить его зрительно или выразить его смысл словами. Часто для того, чтобы нечто действительно запомнилось, мы стараемся по ассоциации с ним вызвать у себя определенную реакцию. Порождение такой реакции следует рассматривать как особый психофизиологический механизм, способствующий активизации и интегрированию процессов, служащих средством запоминания и воспроизведения.

Тот факт, что при введении информации в долговременную память она, как правило, перекодируется в акустическую форму, доказывается следующим экспериментом. Если испытуемым зрительно предъявить значительное количество слов, заведомо превышающих по своему числу объем кратковременной памяти, и затем проанализировать ошибки, которые они допускают при ее воспроизведении, то окажется, что нередко правильные буквы в

словах замещаются теми ошибочными буквами, которые близки к ним по звучанию, а не по написанию. Это, очевидно, характерно только для людей, владеющих вербальной символикой, т.е. звуковой речью. Люди, глухие от рождения, не нуждаются в том, чтобы преобразовать видимые слова в слышимые.

В случаях болезненных нарушений долговременная и кратковременная память могут существовать и функционировать как относительно независимые. К примеру, при таком болезненном нарушении памяти, которое именуется ретроградной амнезией, страдает в основном память на недавно произошедшие события, но обычно сохраняются воспоминания о тех событиях, которые имели место в далеком прошлом. При другом виде заболевания, также связанном с нарушениями памяти, — антероградной амнезии — сохранной остается и кратковременная, и долговременная память. Однако при этом страдает способность ввода новой информации в долговременную память.

Вместе с тем оба вида памяти взаимосвязаны и работают как единая система. Одна из концепций, описывающая их совместную, взаимосвязанную деятельность, разработана американскими учеными Р.Аткинсоном и Р.Шифрином. Она схематически представлена на рис. 42. В соответствии с теорией названных авторов долговременная память представляется практически не ограниченной по объему, но обладает ограниченными возможностями произвольного припоминания хранящейся в ней информации. Кроме того, для того чтобы информация из кратковременного хранилища попала в долговременное, необходимо, чтобы с ней была проведена определенная работа еще в то время, когда она находится в кратковременной памяти. Это работа по ее перекодированию, т.е. переводу на язык, понятный и доступный мозгу человека. Данный процесс в чем-то аналогичен тому, который происходит при вводе информации в электронно-вычислительную машину. Известно, что все современные ЭВМ способны хранить информацию в двоичных кодах, и для того чтобы память машины сработала, любые вводимые в нее сведения должны быть представлены в таком виде.

Во многих жизненных ситуациях процессы кратковременной и долговременной памяти работают во взаимосвязи и параллельно. Например, когда человек ставит перед собой задачу запомнить что-либо такое, что заведомо превосходит возможности его кратковременной памяти, он часто сознательно или бессознательно обращается к использованию приема смысловой обработки и группировки материала, который облегчает за-

Рис. 42. Схема памяти по Р.Аткинсону и Р.Шифрину. Взаимосвязанная работа кратковременной и долговременной памяти, включающая вытеснение, повторение и кодирование как частные процессы, составляющие работу памяти

поминание. Такая группировка в свою очередь предполагает использование долговременной памяти, обращение к прошлому опыту, извлечение из него необходимых для обобщения знаний и понятий, способов группировки запоминаемого материала, сведения его к количеству смысловых единиц, не превышающих объема кратковременной памяти.

Перевод информации из кратковременной в долговременную память нередко вызывает затруднения, так как для того, чтобы это наилучшим образом сделать, необходимо сначала осмыслить и определенным образом структурировать материал, связать его с тем, что человек хорошо знает. Именно из-за недостаточности этой работы или из-за неумения ее осуществ-

лять быстро и эффективно память людей кажется слабой, хотя на самом деле она может обладать большими возможностями.

Рассмотрим теперь особенности и некоторые механизмы работы *долговременной памяти*. Эта память обычно начинает функционировать не сразу после того, как человеком был воспринят и запомнен материал, а спустя некоторое время, необходимое для того, чтобы человек внутренне смог переключиться с одного процесса на другой, с запоминания на воспроизведение. Эти два процесса не могут происходить параллельно, так как структура их различна, а механизмы несовместимы, противоположно направлены. Акустическое кодирование характерно для перевода информации из кратковременной в долговременную память, где она уже хранится, вероятно, не в форме звуковых, а в виде смысловых кодов и структур, связанных с мышлением. Обратный процесс предполагает перевод мысли в слово.

Если, например, после некоторого количества прочтений или прослушиваний мы попытаемся через некоторое время воспроизвести длинный ряд слов, то так же обычно совершаем ошибки, как и тогда, когда не срабатывает при запоминании кратковременная память. Однако эти ошибки бывают иными. В большинстве случаев вместо забытых слов при воспоминании мы используем другие, близкие к ним не по звучанию или написанию, а по смыслу. Часто бывает так, что человек, будучи не в состоянии точно вспомнить забытое слово, вместе с тем хорошо помнит его смысл, может передать его иными словами и уверенно отвергает другие, не похожие на данное слово сочетания звуков. Благодаря тому, что смысл вспоминаемого приходит на память первым, мы в конечном счете можем вспомнить желаемое или по крайней мере заменить его тем, что достаточно близко к нему по смыслу. Если бы этого не было, то мы бы испытывали огромные трудности при припоминании и часто терпели неудачу. На этой же особенности долговременной памяти, вероятно, основан процесс узнавания когда-то виденного или слышанного.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ РАЗЛИЧИЯ ПАМЯТИ У ЛЮДЕЙ

Память у людей различается по многим параметрам: скорости, прочности, длительности, точности и объему запоминания. Все это *количественные* характеристики памяти. Но существуют и *качественные* различия. Они касаются как доминиро-

вания отдельных видов памяти — зрительной, слуховой, эмоциональной, двигательной и других, так и их функционирования. В соответствии с тем, какие сенсорные области доминируют, выделяют следующие индивидуальные типы памяти: *зрительную, слуховую, двигательную, эмоциональную* и разнообразные их сочетания. Один человек для того, чтобы лучше запомнить материал, обязательно должен его прочесть, так как при запоминании и воспроизведении ему легче всего опираться на зрительные образы. У другого преобладают слуховое восприятие и акустические образы, ему лучше один раз услышать, чем несколько раз увидеть. Третий легче всего запоминает и воспроизводит движения, и ему можно рекомендовать записывать материал или сопровождать его запоминание какими-либо движениями.

«Чистые» виды памяти в смысле безусловного доминирования одного из перечисленных крайне редки. Чаще всего на практике мы сталкиваемся с различными сочетаниями зрительной, слуховой и двигательной памяти. Типичными их смешениями являются *зрительно-двигательная, зрительно-слуховая* и *двигательно-слуховая* память. Однако у большинства людей все же доминирующей выступает зрительная память.

Есть уникальные случаи такой памяти, описанные в литературе. Один из них нам представил А.Р.Лурия[1]. Он подробно изучил и описал память человека по фамилии Ш., который мог быстро, прочно и надолго запоминать зрительную информацию. Объем его памяти так и не удалось экспериментально установить. «Ему, — писал А.Р.Лурия, — было безразлично, предъявлялись ли ему осмысленные слова, бессмысленные слоги, числа или звуки, давались ли они в устной или письменной форме; ему нужно было лишь, чтобы один элемент предлагаемого ряда был отделен от другого паузой в 2—3 секунды»[2]. Это время, вероятно, и есть то, которое данному человеку требовалось для осуществления указанного перевода и необходимого отдыха. У обычных людей это время и прилагаемые для этого усилия гораздо больше.

Как выяснилось в дальнейшем, механизм памяти Ш. был основан на *эйдетическом зрении,* которое у него было особенно хорошо развито. После однократного зрительного восприятия материала и его небольшой умственной обработки (в основном образной) Ш. как бы продолжал его «видеть» в отсутствие са-

[1]См.: *Лурия А.Р.* Маленькая книжка о большой памяти // Хрестоматия по общей психологии: Психология памяти. — М., 1979.

[2]Там же.

мого данного материала в поле зрения. Он был способен восстановить в деталях соответствующий зрительный образ спустя много времени, даже через несколько лет (некоторые опыты с ним были повторены через 15—16 лет после того, как он впервые увидел материал и больше к нему в течение этого времени не возвращался; тем не менее он вспомнил его).

Эйдетическая память, особенно сильно развитая у Ш., не такое уж редкое явление. В детстве она имеется у всех людей, а у взрослых постепенно исчезает. Данный тип памяти упражняем, бывает неплохо развит у художников и, по-видимому, является одним из задатков к развитию соответствующих способностей. Сферой профессионального применения такой памяти могут стать музыка, те виды деятельности, в которых особые требования предъявляются к зрительно точному запоминанию и воспроизведению увиденного.

Наибольшего развития у человека обычно достигают те виды памяти, которые чаще всего используются. Большой отпечаток на этот процесс накладывает профессиональная деятельность. Например, у ученых отмечается очень хорошая смысловая и логическая память, но сравнительно слабая механическая память. У актеров и врачей хорошо развита память на лица.

Процессы памяти тесным образом связаны с особенностями личности человека, его эмоциональным настроем, интересами и потребностями. Они определяют то, что и как человек запоминает, хранит и припоминает. Запоминание также зависит от отношения личности к запоминаемому материалу. Отношение определяет избирательный характер памяти. Мы обычно запоминаем то, что для нас интересно и эмоционально значимо. «Не подлежит сомнению, — писал С.Л.Рубинштейн, — что в запоминании более или менее значительную роль играют моменты»[1]. Эмоционально насыщенное будет лучше запоминаться, чем эмоционально нейтральное.

Существенную роль в памяти помимо эмоционального характера впечатления может играть общее состояние личности в момент получения этого впечатления, а также ее физическое состояние в целом. То, что память теснейшим образом связана с физическим состоянием, доказывают случаи болезненного нарушения памяти. Практически во всех таких случаях (они называются амнезиями и представляют собой кратковременные или длительные потери различных видов памяти) происходят

[1] *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии: В 2 т. — Т. I. — М., 1989. — С. 318.

характерные расстройства памяти, которые в своих особенностях отражают расстройства личности больного. Известный исследователь расстройств памяти Т.Рибо писал по этому поводу, что наше более или менее постоянное представление о себе в каждый данный момент времени поддерживается памятью, питается ею, и стоит памяти прийти в состояние расстройства, как тотчас же меняется представление человека о самом себе. Продолжим эту мысль: вероятно, и каждодневные изменения нашего поведения связаны с тем, что в какой-то момент времени мы что-то помним и что-то забываем о себе. Существуют, по-видимому, не очень заметные, но похожие на болезненные расстройства нормальной человеческой памяти, которые мы не замечаем так же, как и *акцентуации* характера. В жизни нередко проявляются те же расстройства памяти, которые в крайне выраженной форме наблюдаются у больных, поэтому важно иметь представление о типичных таких нарушениях.

По динамике протекания мнемических процессов амнезии делятся на ретроградную, антероградную, ретардированную. *Ретроградная амнезия* представляет собой забывание прошлых событий; *антероградная* — невозможность запоминания на будущее; *ретардированная амнезия* — вид изменения памяти, связанный с сохранением в памяти событий, пережитых во время болезни, и последующим их забыванием. Еще один вид амнезий — *прогрессивная* — проявляется в постепенном ухудшении памяти вплоть до ее полной потери. При этом вначале утрачивается то, что неустойчиво в памяти, а затем и более прочные воспоминания.

Основатель психоанализа З.Фрейд уделил большое внимание анализу механизмов забывания, которые случаются в повседневной жизни. Он писал о том, что один из таких весьма распространенных механизмов состоит в «нарушении хода мысли силой внутреннего протеста, исходящего из чего-то вытесненного»[1]. Он утверждал, что во многих случаях забывания в его основе лежит мотив нежелания помнить. С таким утверждением можно спорить, но вряд ли следует отрицать, что в жизни такой механизм забывания не работает.

Примерами мотивированного забывания, по З.Фрейду, являются случаи, когда человек непроизвольно теряет, закладывает куда-либо вещи, связанные с тем, что он хочет забыть, и забывает об этих вещах, чтобы они не напоминали ему о психологически неприятных обстоятельствах.

[1] *Фрейд З.* Забывание иностранных слов // Хрестоматия по общей психологии: Психология памяти. — М., 1979.

Склонность к забыванию неприятного действительно широко распространена в жизни. Особенно часто такое мотивированное забывание неприятных намерений и обещаний проявляется в тех случаях, когда они связаны с воспоминаниями, порождающими отрицательные эмоциональные переживания.

Много интересных фактов, касающихся памяти человека, было установлено в исследованиях, авторы которых руководствовались гештальттеорией памяти. Один из них был открыт Б.В.Зейгарник и получил название *эффект Зейгарник*. Он состоит в следующем. Если людям предложить серию заданий и одни из них позволить довести до конца, а другие прервать незавершенными, то оказывается, что впоследствии испытуемые почти в два раза чаще вспоминают незавершенные задания, чем завершенные к моменту прерывания. Объясняется данное явление так. При получении задания у испытуемого появляется потребность выполнить его, которая усиливается в процессе выполнения задания (такую потребность научный руководитель эксперимента Зейгарник К.Левин называл *квазипотребностью*). Эта потребность полностью реализует себя, когда задание выполнено, и остается неудовлетворенной, если оно не доведено до конца. В силу связи между мотивацией и памятью первая влияет на избирательность памяти, сохраняя в ней следы незавершенных заданий.

Проведя соответствующие эксперименты, Б.В.Зейгарник отметила еще один интересный факт: «Преобладание незавершенных заданий выражается не только в числе удержанных заданий, но также в той последовательности, в которой испытуемый называет задания при опросе. В первую очередь испытуемые перечисляют незавершенные задания»[1]. Из этого замечания можно сделать следующий вывод: человек непроизвольно удерживает в своей памяти и в первую очередь (тоже непроизвольно) воспроизводит то, что отвечает его наиболее актуальным, но не вполне еще удовлетворенным потребностям.

ТЕОРИИ И ЗАКОНЫ ПАМЯТИ

Исследованиями памяти в настоящее время заняты представители разных наук: психологии, биологии, медицины, генетики, кибернетики и ряда других. В каждой из этих наук сущест-

[1] *Зейгарник Б.В.* Воспроизведение незавершенных и завершенных действий // Хрестоматия по общей психологии: Психология памяти. — М., 1979.

вуют свои вопросы, в силу которых они обращаются к проблемам памяти, своя система понятий и, соответственно, свои теории памяти. Но все эти науки, вместе взятые, расширяют наши знания о памяти человека, взаимно дополняют друг друга, позволяют глубже заглянуть в это, одно из самых важных и загадочных явлений человеческой психологии.

Собственно психологические учения о памяти намного старше ее медицинского, генетического, биохимического и кибернетического исследования. Одной из первых психологических теорий памяти, не потерявшей своего научного значения до настоящего времени, была *ассоциативная теория*. Она возникла в XVII в., активно разрабатывалась в XVIII и XIX вв., преимущественное распространение и признание получила в Англии и в Германии.

В основе данной теории лежит понятие ассоциации — связи между отдельными психическими феноменами, разработанное Г.Эббингаузом, Г.Мюллером, А.Пильцекером и др. Память в русле этой теории понимается как сложная система кратковременных и долговременных, более или менее устойчивых ассоциаций по смежности, подобию, контрасту, временной и пространственной близости. Благодаря этой теории были открыты и описаны многие механизмы и законы памяти, например закон забывания Г.Эббингауза, представленный в виде кривой на рис. 43. В соответствии с этим законом, выведенным на основе опытов с запоминанием трехбуквенных бессмысленных слогов, забывание после первого безошибочного повторения серии таких слогов идет вначале довольно быстро. Уже в течение первого часа забывается до 60% всей полученной информации, а через 6 дней остается менее 20% от общего числа первоначально выученных слогов.

Отдельные элементы информации согласно ассоциативной теории запоминаются, хранятся и воспроизводятся не изолированно, а в определенных логических, структурно-функциональных и смысловых ассоциациях с другими.

Со временем ассоциативная теория столкнулась с рядом трудноразрешимых проблем, основной из которых явилось объяснение избирательности человеческой памяти. Ассоциации образуются на случайной основе, а память из всей поступающей и хранящейся в мозге человека выбирает всегда определенную информацию. Понадобилось ввести в теоретическое объяснение мнемических процессов еще один фактор, объясняющий целенаправленный характер соответствующих процессов.

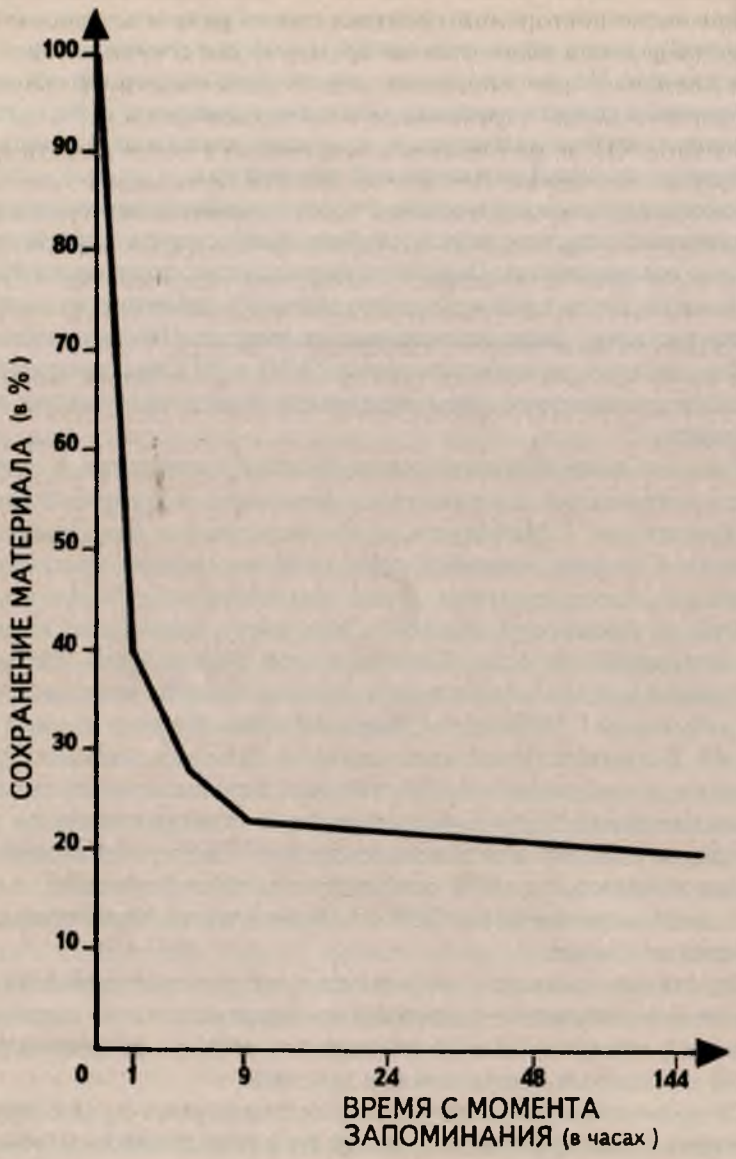


Рис. 43. Кривая забывания по Г.Эббингаузу

Тем не менее ассоциативная теория памяти дала много полезного для познания ее законов. В русле этой теории было установлено, как изменяется количество запоминающихся элементов при

разном числе повторений предъявляемого ряда и в зависимости от распределения элементов во времени; как сохраняются в памяти элементы запоминаемого ряда в зависимости от времени, прошедшего между заучиванием и воспроизведением.

В конце XIX в. на смену ассоциативной теории памяти пришла *гештальттеория*. Для нее исходным понятием и одновременно главным принципом, на базе которого необходимо объяснять феномены памяти, выступила не ассоциация первичных элементов, а их изначальная, целостная организация — гештальт. Именно законы формирования гештальта, по убеждению сторонников этой теории, определяют память.

В русле данной теории особенно подчеркивалось значение структурирования материала, его доведение до целостности, организации в систему при запоминании и воспроизведении, а также роль намерений и потребностей человека в процессах памяти (последнее предназначалось для того, чтобы объяснить избирательность мнемических процессов). Главная мысль, проходившая красной нитью через исследования сторонников обсуждаемой концепции памяти, состояла в том, что и при запоминании, и при воспроизведении материал обычно выступает в виде целостной структуры, а не случайного набора элементов, сложившегося на ассоциативной основе.

Динамика запоминания и воспроизведения в гештальттеории виделась следующим образом. Некоторое, актуальное в данный момент времени потребностное состояние создает у человека определенную установку на запоминание или воспроизведение. Соответствующая установка оживляет в сознании индивида некоторые целостные структуры, на базе которых в свою очередь запоминается или воспроизводится материал. Эта установка контролирует ход запоминания и воспроизведения, определяет отбор нужных сведений.

Найдя психологическое объяснение некоторым фактам избирательности памяти, эта теория, однако, столкнулась с не менее сложной проблемой формирования и развития памяти человека в фило- и онтогенезе. Дело в том, что и мотивационные состояния, которые детерминируют мнемические процессы у человека, и сами гештальты мыслились как наперед заданные, неразвивающиеся образования. Вопрос о зависимости развития памяти от практической деятельности человека здесь непосредственно не ставился и не решался.

Не было найдено удовлетворительного ответа на вопрос о генезисе памяти и у представителей двух других направлений

психологических исследований мнемических процессов — *бихевиоризма* и *психоанализа*. Взгляды сторонников бихевиоризма на проблему памяти оказались весьма близкими к тем, которые разделялись ассоцианистами. Единственное существенное различие между ними заключалось в том, что бихевиористы подчеркивали роль подкреплений в запоминании материала и много внимания уделяли изучению того, как работает память в процессах научения.

Заслугой З.Фрейда и его последователей в исследовании памяти явилось выяснение роли положительных и отрицательных эмоций, мотивов и потребностей в запоминании и забывании материала. Благодаря психоанализу были обнаружены и описаны многие интересные психологические механизмы подсознательного забывания, связанные с функционированием мотивации.

Примерно в это же время, т.е. в начале XX в., возникает *смысловая теория памяти*. Утверждается, что работа соответствующих процессов находится в непосредственной зависимости от наличия или отсутствия смысловых связей, объединяющих запоминаемый материал в более или менее обширные смысловые структуры (А.Бине, К.Бюлер). На первый план при запоминании и воспроизведении выдвигается смысловое содержание материала. Утверждается, что смысловое запоминание подчиняется иным законам, чем механическое: подлежащий заучиванию или воспроизведению материал в данном случае включается в контекст определенных смысловых связей.

С началом развития кибернетики, появлением вычислительной техники и развитием программирования (языков и приемов составления программ машинной обработки информации) начались поиски оптимальных путей принятия, переработки и хранения информации машиной. Соответственно приступили к техническому и алгоритмическому моделированию процессов памяти. За несколько последних десятилетий подобных исследований был накоплен богатый материал, который оказался весьма полезным для понимания законов памяти.

Представители этих наук стали проявлять повышенный интерес к собственно психологическим исследованиям памяти, потому что это открывало возможности для совершенствования языков программирования, его технологии и памяти машин. Этот взаимный интерес привел к тому, что в психологии стали разрабатывать новую теорию памяти, которую можно назвать *информационно-кибернетической*. В настоящее время она делает только первые, но весьма многообещающие шаги на пути к бо-

лее глубокому пониманию человеческой памяти с использованием достижений кибернетики и информатики. Ведь человеческий мозг — это тоже своего рода сложнейшая электронно-вычислительная и аналоговая машина.

В отечественной психологии преимущественное развитие получило направление в изучении памяти, связанное с общепсихологической *теорией деятельности*. В контексте этой теории память выступает как особый вид психологической деятельности, включающей систему теоретических и практических действий, подчиненных решению мнемической задачи — запоминания, сохранения и воспроизведения разнообразной информации. Здесь внимательно исследуется состав мнемических действий и операций, зависимость продуктивности памяти от того, какое место в структуре занимают цель и средства запоминания (или воспроизведения), сравнительная продуктивность произвольного и непроизвольного запоминания в зависимости от организации мнемической деятельности (А.Н.Леонтьев, П.И.Зинченко, А.А.Смирнов и др.).

Начало изучению памяти как деятельности было положено работами французских ученых, в частности П.Жане. Он одним из первых стал трактовать память как систему действий, ориентированных на запоминание, переработку и хранение материала. Французской школой в психологии была доказана социальная обусловленность всех процессов памяти, ее прямая зависимость от практической деятельности человека.

У нас в стране эта концепция получила свое дальнейшее развитие в культурно-исторической *теории происхождения высших психических функций*. Были выделены этапы фило- и онтогенетического развития памяти, особенно произвольной и непроизвольной, непосредственной и опосредствованной. Согласно деятельностной теории памяти, образование связей-ассоциаций между различными представлениями, а также запоминание, хранение и воспроизведение материала объясняются тем, что делает человек с этим материалом в процессе его мнемической обработки.

Ряд интересных фактов, раскрывающих особенности механизмов запоминания, условия, при которых оно происходит лучше или хуже, обнаружил в своих исследованиях А.А.Смирнов. Он установил, что действия запоминаются лучше, чем мысли, а среди действий, в свою очередь, прочнее запоминаются те, которые связаны с преодолением препятствий, в том числе и сами эти препятствия.

Рассмотрим основные факты, добытые в русле различных теорий памяти.

Немецкий ученый Г.Эббингауз был одним из тех, кто еще в прошлом веке, руководствуясь ассоциативной теорией памяти, получил ряд интересных данных. Он, в частности, вывел следующие закономерности запоминания, установленные в исследованиях, где для запоминания использовались бессмысленные слоги и иной слабо организованный в смысловом плане материал.

1. Сравнительно простые события в жизни, которые производят особенно сильное впечатление на человека, могут запоминаться сразу прочно и надолго, и по истечении многих лет с момента первой и единственной встречи с ними могут выступать в сознании с отчетливостью и ясностью.

2. Более сложные и менее интересные события человек может переживать десятки раз, но они в памяти надолго не запечатлеваются.

3. При пристальном внимании к событию достаточно бывает его однократного переживания, чтобы в дальнейшем точно и в нужном порядке воспроизвести по памяти его основные моменты.

4. Человек может объективно правильно воспроизводить события, но не осознавать этого и, наоборот, ошибаться, но быть уверенным, что воспроизводит их правильно. Между точностью воспроизведения событий и уверенностью в этой точности не всегда существует однозначная связь.

5. Если увеличить число членов запоминаемого ряда до количества, превышающего максимальный объем кратковременной памяти, то число правильно воспроизведенных членов этого ряда после однократного его предъявления уменьшается по сравнению с тем случаем, когда количество единиц в запоминаемом ряду в точности равно объему кратковременной памяти. Одновременно при увеличении такого ряда возрастает и количество необходимых для его запоминания повторений. Например, если после однократного запоминания в среднем человек воспроизводит 6 бессмысленных слогов, то в случае, когда исходный ряд состоит из 12 таких слогов, воспроизвести 6 из них удается, как правило, лишь после 14 или 16 повторений. В случае, если количество слогов в исходном ряду будет равно 26, то понадобится примерно 30 повторений для получения того же самого результата, а в случае ряда из 36 слогов — 55 повторений.

6. Предварительное повторение материала, который подлежит заучиванию (повторение без заучивания), экономит время на его усвоение в том случае, если число таких предваритель-

ных повторений не превышает их количества, необходимого для полного заучивания материала наизусть.

7. При запоминании длинного ряда лучше всего по памяти воспроизводятся его начало и конец («эффект края»).

8. Для ассоциативной связи впечатлений и их последующего воспроизводства особо важным представляется то, являются ли они разрозненными или составляют логически связанное целое.

9. Повторение подряд заучиваемого материала менее продуктивно для его запоминания, чем распределение таких повторений в течение определенного периода времени, например в течение нескольких часов или дней.

10. Новое повторение способствует лучшему запоминанию того, что было выучено раньше.

11. С усилением внимания к запоминаемому материалу число повторений, необходимых для его выучивания наизусть, может быть уменьшено, причем отсутствие достаточного внимания не может быть возмещено увеличением числа повторений.

12. То, чем человек особенно интересуется, запоминается без всякого труда. Особенно отчетливо эта закономерность проявляется в зрелые годы.

13. Редкие, странные, необычные впечатления запоминаются лучше, чем привычные, часто встречающиеся.

14. Любое новое впечатление, полученное человеком, не остается в его памяти изолированным. Будучи запомнившимся в одном виде, оно со временем может несколько измениться, вступив в ассоциативную связь с другими впечатлениями, оказав на них влияние и, в свою очередь, изменившись под их воздействием.

Т.Рибо, анализируя важные для понимания психологии памяти случаи амнезий — временных потерь памяти, отмечает еще две закономерности:

— память человека связана с его личностью, причем таким образом, что патологические изменения в личности почти всегда сопровождаются нарушениями памяти;

— память у человека теряется и восстанавливается по одному и тому же закону: при потерях памяти в первую очередь страдают наиболее сложные и недавно полученные впечатления; при восстановлении памяти дело обстоит наоборот, т.е. сначала восстанавливаются наиболее простые и старые воспоминания, а затем наиболее сложные и недавние.

Обобщение этих и многих других фактов позволило вывести ряд законов памяти. Обратимся к основным из них. Установлено, что в запоминании, сохранении и воспроизведении матери-

ала участвуют различные операции по переработке, перекодированию его, в том числе такие мыслительные операции, как *анализ, систематизация, обобщение, синтез* и др. Они обеспечивают смысловую организацию материала, определяющую его запоминание и воспроизведение.

При воспроизведении какого-либо текста с целью его запоминания в памяти запечатлеваются не столько сами слова и предложения, составляющие данный текст, сколько содержащиеся в нем мысли. Они же первыми приходят в голову тогда, когда возникает задача вспомнить данный текст.

Установка на запоминание способствует ему, т.е. запоминание лучше происходит в том случае, если человек ставит перед собой соответствующую мнемическую задачу. Если данная установка рассчитана на запоминание и хранение информации в течение определенного срока, что бывает при использовании оперативной памяти, то именно к этому сроку срабатывают механизмы памяти.

То, что в структуре деятельности занимает место ее цели, помнится лучше, чем то, что составляет средства осуществления данной деятельности. Следовательно, для того чтобы повысить продуктивность запоминания материала, нужно каким-то образом *связать его с основной целью деятельности.*

Большую роль в запоминании и воспроизведении играют *повторения.* Их продуктивность в значительной степени зависит от того, в какой мере данный процесс интеллектуально насыщен, т.е. является не механическим повторением, а новым способом структурирования и логической обработки материала. В этой связи особое внимание должно обращаться на понимание материала и осознание смысла того, что с ним в процессе запоминания делается.

Для хорошего заучивания материала нецелесообразно сразу его учить наизусть. Лучше, если повторения материала распределены во времени таким образом, чтобы на начало и конец заучивания приходилось сравнительно большее число повторений, чем на середину. По данным, полученным А.Пьероном, распределение повторений в течение суток дает экономию времени более чем в два раза, по сравнению с тем случаем, когда материал сразу заучивается наизусть.

Любая из частей, на которые при заучивании делится весь материал в целом, должна сама по себе представлять более или менее законченное целое. Тогда весь материал лучше организуется в памяти, легче запоминается и воспроизводится.

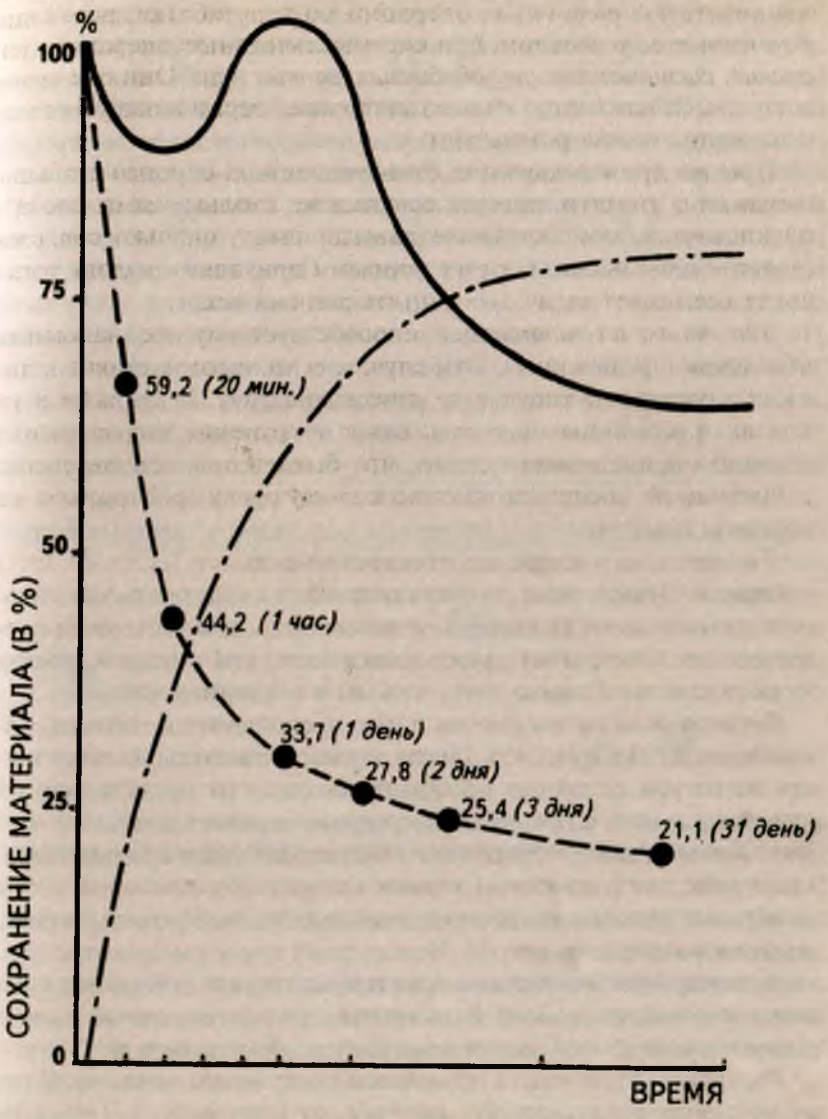


Рис. 44. Гипотетические кривые, показывающие законы забывания механически заученного и осмысленного материала (использованы данные, полученные Г.Эббингаузом (— — —), другими исследователями (_____ . _____) и кривая, представляющая их сумму (_____)

Один из интересных эффектов памяти, которому до сих пор не найдено удовлетворительного объяснения, называется *реминисценцией*. Это — улучшение со временем воспроизведения за-

ученного материала без дополнительных его повторений. Чаще это явление наблюдается при распределении повторений материала в процессе его заучивания, а не при запоминании сразу наизусть. Отсроченное на несколько дней воспроизведение нередко дает лучшие результаты, чем воспроизведение материала сразу после его выучивания. Реминисценция, вероятно, объясняется тем, что со временем логические, смысловые связи, образующиеся внутри заучиваемого материала, упрочиваются, становятся более ясными, отчетливыми. Чаще всего реминисценция происходит на 2—3-й день после выучивания материала. На рис. 44 с учетом явления реминисценции показана кривая забывания Г.Эббингауза. Отметим, что реминисценция как явление возникает в результате наложения друг на друга по сути дела двух различных законов, один из которых характеризует забывание осмысленного, а другой — бессмысленного материала.

Некоторые иные законы памяти мы продемонстрируем на показательных опытах, обобщение результатов которых позволяет увидеть их в наиболее отчетливом виде.

Опыт 1. (Показывает, что при восприятии материала мы обычно видим намного больше, чем запоминаем и в состоянии воспроизвести. Этот опыт также доказывает, что в нашей памяти оседает гораздо больше того, что мы в состоянии осознать.)

Испытуемым примерно на 0,05 с предъявляется таблица, содержащая 9 букв (рис. 45). После удаления таблицы из поля зрения испытуемых просят сообщить, сколько из представленных на ней букв они запомнили. В среднем называется обычно 4—5 букв. Затем этим же испытуемым последовательно предъявляется 9 карточек, где с помощью черных квадратиков отмечены места, на которых находились воспринимаемые буквы. Несколько таких карточек показано на рис. 46. Испытуемых при этом просят вспомнить, какие буквы находились на тех местах, где сейчас располагается черный квадратик. Выясняется, что в этом случае припоминается уже не 4—5, а намного больше букв, почти все 9.

Результат этого опыта объясняют следующим образом. К тому времени, когда испытуемого просят вспомнить восприятие буквы, часть из них уже уходит из хранилища кратковременной памяти и находится на пути в долговременную память. Поэтому для того чтобы вспомнить, испытуемому уже требуется некоторый стимул-средство. Восстанавливаемое зрительное поле, по-видимому, и является одним из таких стимулов-средств.

Установлено, кроме того, что способность воспроизвести произвольно указанную местоположением квадратика букву в этом

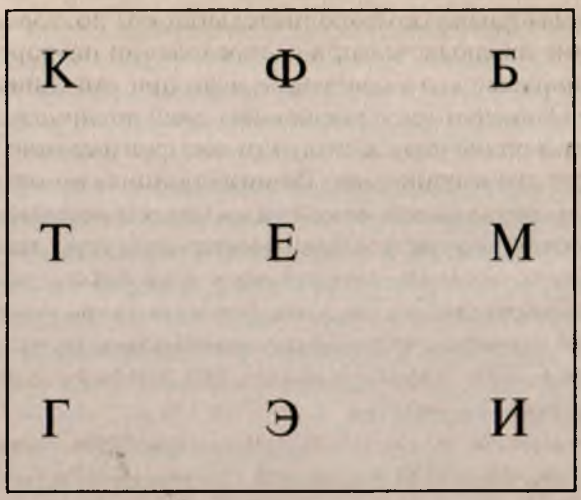


Рис. 45. Таблица с девятью буквами, предъявленная испытуемым в опыте

Рис. 46. Карточка с квадратиками, нарисованными на местах, где раньше находились буквы (выборочно представлены только три карточки из девяти)

опыте постепенно снижается по мере задержки появления метки в зрительном поле. Если этот интервал времени превышает 0,5 с с момента предъявления карточки (сначала в опыте появлялась на экране карточка, а затем зажигалась соответствующая метка), то полностью восстановить в памяти остальные буквы испытуемому уже не удается.

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ

Обратимся теперь к вопросу о развитии памяти, т.е. о тех типичных изменениях, которые в ней происходят по мере социализации индивида. С раннего детства процесс развития памяти ребенка идет по нескольким направлениям. Во-первых,

механическая память постепенно дополняется и замещается логической. Во-вторых, непосредственное запоминание со временем превращается в опосредствованное, связанное с активным и осознанным использованием для запоминания и воспроизведения различных мнемотехнических приемов и средств. В-третьих, непроизвольное запоминание, доминирующее в детстве, у взрослого человека превращается в произвольное.

В развитии памяти в целом можно выделить две генетические линии: ее совершенствование у всех без исключения цивилизованных людей по мере общественного прогресса и ее постепенное улучшение у отдельно взятого индивида в процессе его социализации, приобщения к материальным и культурным достижениям человечества.

Существенный вклад в понимание филогенетического развития памяти внес П.П.Блонский. Он высказал и развил мысль о том, что различные виды памяти, представленные у взрослого человека, являются также разными ступенями ее исторического развития, и их, соответственно, можно считать *филогенетическими ступенями совершенствования памяти*. Это относится к следующей последовательности видов памяти: двигательная, аффективная, образная и логическая. П.П.Блонский высказал и обосновал мысль о том, что в истории развития человечества эти виды памяти последовательно появлялись один за другим.

В онтогенезе все виды памяти формируются у ребенка довольно рано и также в определенной последовательности. Позже других складывается и начинает работать *логическая память,* или, как ее иногда называл П.П.Блонский, «память-рассказ». Она имеется уже у ребенка 3—4-летнего возраста в сравнительно элементарных формах, но достигает нормального уровня развития лишь в подростковом и юношеском возрасте. Ее совершенствование и дальнейшее улучшение связаны с обучением человека основам наук.

Начало *образной памяти* связывается со вторым годом жизни, и считается, что этот вид памяти достигает своей высшей точки только к юношескому возрасту. Ранее других, около 6 месяцев от роду, начинает проявлять себя *аффективная память,* а самая первая по времени — это *моторная,* или *двигательная,* память. В генетическом плане она предшествует всем остальным. Так считал П.П.Блонский.

Однако многие данные, в частности факты, свидетельствующие о весьма ранней онтогенетической эмоциональной откликаемости младенца на обращение матери, говорят о том, что,

по-видимому, раньше других начинает действовать аффективная, а не двигательная память. Вполне может быть, что они появляются и развиваются практически одновременно. Во всяком случае окончательного ответа на данный вопрос пока не получено.

Под несколько иным углом зрения рассматривал историческое развитие памяти человека Л.С.Выготский. Он считал, что совершенствование памяти человека в филогенезе шло главным образом по линии *улучшения средств запоминания и изменения связей мнемической функции с другими психическими процессами и состояниями человека*. Исторически развиваясь, обогащая свою материальную и духовную культуру, человек вырабатывал все более совершенные средства запоминания, наиболее важным из которых является письмо. (В течение XX в., уже после ухода Л.С.Выготского из жизни, к ним добавилось множество других, весьма эффективных средств запоминания и хранения информации, особенно в связи с научно-техническим прогрессом.) Благодаря различным формам речи — устной, письменной, внешней, внутренней — человек оказался способным подчинить память своей воле, разумно контролировать ход запоминания, управлять процессом сохранения и воспроизведения информации.

Память по мере своего развития все более сближалась с мышлением. «Анализ показывает, — писал Л.С.Выготский, — что мышление ребенка во многом определяется его памятью... Мыслить для ребенка раннего возраста — значит вспоминать... Никогда мышление не обнаруживает такой корреляции с памятью, как в самом раннем возрасте. Мышление здесь развивается в непосредственной зависимости от памяти»[1]. Исследование форм недостаточно развитого детского мышления, с другой стороны, обнаруживает, что они представляют собой припоминание по поводу одного частного случая аналогично случаю, имевшему место в прошлом.

Решающие события в жизни человека, изменяющие отношения между памятью и другими его психологическими процессами, происходят ближе к юношескому возрасту, причем по своему содержанию эти изменения порой противоположны тем, которые существовали между памятью и психическими процессами в ранние годы. Например, отношение «мыслить — значит припоминать» с возрастом у ребенка заменяется на отношение, согласно

[1] *Выготский Л.С.* Память и ее развитие в детском возрасте // Хрестоматия по общей психологии: Психология памяти. — М., 1979. — С. 161.

но которому само запоминание сводится к мышлению: «запомнить или вспомнить — значит понять, осмыслить, сообразить».

Специальные исследования непосредственного и опосредствованного запоминания в детском возрасте провел А.Н.Леонтьев. Он экспериментально показал, как один мнемический процесс — непосредственное запоминание — с возрастом постепенно замещается другим, опосредствованным. Это происходит благодаря усвоению ребенком более совершенных стимулов-средств запоминания и воспроизведения материала. Роль мнемотехнических средств в совершенствовании памяти, по мнению А.Н.Леонтьева, состоит в том, что, «обращаясь к употреблению вспомогательных средств, мы тем самым изменяем принципиальную структуру нашего акта запоминания; прежде прямое, *непосредственное* наше запоминание становится *опосредствованным*»[1].

Само развитие стимулов-средств для запоминания подчиняется следующей закономерности: сначала они выступают как внешние (например, завязывание узелков на память, использование для запоминания различных предметов, зарубок, пальцев рук и т.п.), а затем становятся внутренними (чувство, ассоциация, представление, образ, мысль).

В формировании внутренних средств запоминания центральная роль принадлежит речи. «Можно предположить, — замечает А.Н.Леонтьев, — что самый переход, совершающийся от внешне опосредствованного запоминания к запоминанию, внутренне опосредствованному, стоит в теснейшей связи с превращением речи из чисто внешней функции в функцию внутреннюю»[2].

На основе опытов, проведенных с детьми разного возраста и со студентами в качестве испытуемых, А.Н.Леонтьев вывел кривую развития непосредственного и опосредствованного запоминания, изображенную на рис. 47. Эта кривая, получившая название «параллелограмм развития памяти», показывает, что у дошкольников с возрастом улучшается непосредственное запоминание, причем его развитие идет быстрее, чем развитие опосредствованного запоминания. Параллельно с этим увеличивается разрыв в продуктивности данных видов запоминания в пользу первого.

Начиная со школьного возраста идет процесс одновременного развития непосредственного и опосредствованного запоминания, а затем и более быстрого совершенствования опос-

[1] *Леонтьев А.Н.* Развитие высших форм запоминания // Хрестоматия по общей психологии: Психология памяти. — М., 1979. — С. 166.

[2] Там же. — С. 167.

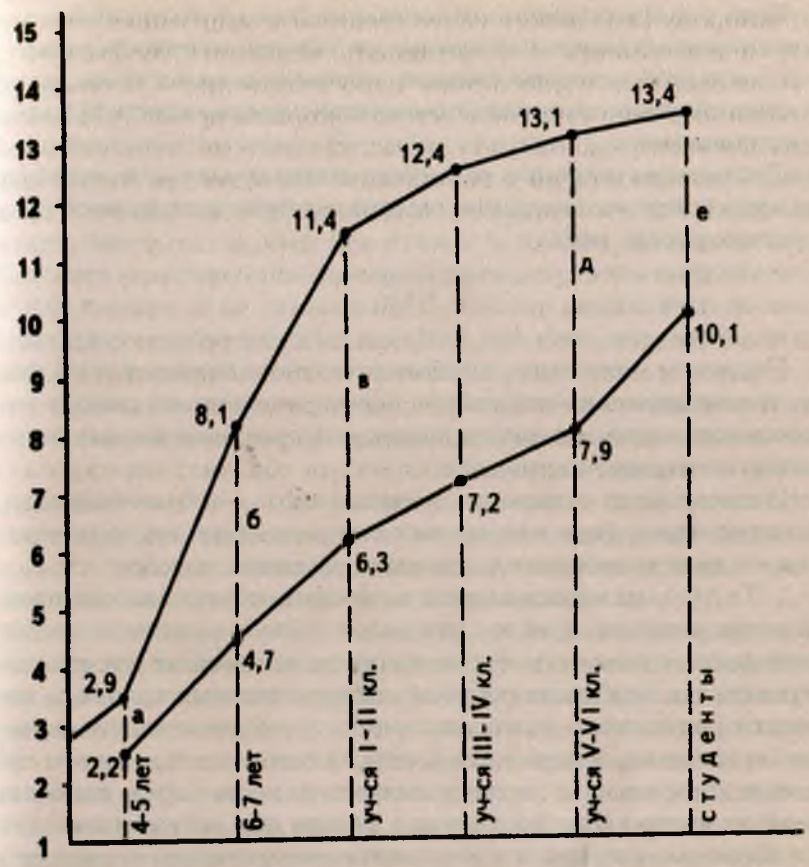


Рис. 47. Развитие непосредственного (верхняя кривая) и опосредствованного (нижняя кривая) запоминания у детей и юношей (по А.Н.Леонтьеву)

редствованной памяти. Обе кривые с возрастом обнаруживают тенденцию к сближению, так как опосредствованное запоминание, развиваясь более быстрыми темпами, вскоре по продуктивности догоняет непосредственное и, если гипотетически продолжить дальше изображенные на рис. 47 кривые, должно его в конечном счете обогнать. В пользу последнего предположения говорит тот факт, что взрослые люди, систематически занимающиеся умственным трудом и, следовательно, постоянно упражняющие свою опосредствованную память, при желании и при соответствующей умственной работе очень легко могут запомнить материал, обладая вместе с тем удивительно слабой механической памятью.

Если у дошкольников запоминание, как об этом свидетельствуют рассматриваемые кривые, в основном непосредственное, то у взрослого оно главным образом (а может быть, даже исключительно в силу сделанного выше предположения) опосредствованное.

Существенную роль в развитии памяти играет речь, поэтому процесс совершенствования памяти человека идет рука об руку с развитием его речи.

* * *

Подведем итоги того, что было сказано о памяти в этой главе, и одновременно попробуем сформулировать на основе изложенного здесь материала некоторые практические рекомендации по улучшению памяти.

Последний из отмеченных нами фактов — об особой роли, которую играет речь в процессах запоминания и воспроизведения, — дает возможность сделать следующие выводы:

1. То, что мы можем выразить словами, обычно запоминается легче и лучше, чем то, что может быть воспринято только зрительно или на слух. Если, кроме того, слова не просто выступают как вербальная замена воспринятого материала, а являются результатом его осмысления, т.е. если слово не название, а понятие, содержащее в себе связанную с предметом существенную мысль, то такое запоминание является наиболее продуктивным. Чем больше мы думаем над материалом, чем активнее мы стараемся представить его зрительно и выразить словами, тем легче и прочнее он запоминается.

2. Если предметом запоминания является текст, то наличие заранее продуманных и четко сформулированных к нему вопросов, ответы на которые могут быть найдены в процессе чтения текста, способствует его лучшему запоминанию. В этом случае текст в памяти хранится дольше и точнее воспроизводится, чем тогда, когда вопросы к нему ставятся уже после его прочтения.

3. Сохранение и припоминание как мнемические процессы имеют свои особенности. Многие случаи забывания, связанные с долговременной памятью, объясняются не столько тем, что воспроизводимый материал не был как следует запомнен, сколько тем, что при воспоминании к нему был затруднен доступ. Плохая память человека может быть больше связана с трудностями припоминания, чем запоминания как такового. Попытки

что-либо вспомнить, извлечь это в нужный момент из долговременной памяти, где обычно хранится колоссальное количество информации, аналогичны поискам небольшой книги в огромной библиотеке или цитаты в собрании сочинений, насчитывающем десятки томов. Неудача в отыскании книги или цитаты в данном случае может оказаться связанной не с тем, что их вовсе нет в соответствующих хранилищах, а с тем, что мы, быть может, ищем их не там, где нужно, и не так, как требуется. Наиболее показательные примеры удачного припоминания дает нам гипноз. Под его влиянием человек неожиданно может припомнить давно забытые события далекого детства, впечатления о которых, казалось бы, навсегда утрачены.

4. Если двум группам людей предложить запомнить одинаковый список слов, которые можно сгруппировать по смыслу, и если, кроме того, обе группы людей снабдить разными обобщающими словами-стимулами, с помощью которых можно облегчить припоминание, то окажется, что каждая из них в состоянии будет вспомнить больше именно тех слов, которые связаны с предложенными ей словами-стимулами.

Чем богаче и разнообразнее стимулы-средства, которыми мы располагаем для запоминания, чем более просты и доступны они для нас в нужный момент времени, тем лучше произвольное припоминание. Два фактора, кроме того, повышают вероятность успешного припоминания: правильная организация запоминаемой информации и обеспечение при ее воспроизведении таких психологических условий, которые идентичны тем, в которых происходило запоминание соответствующего материала.

5. Чем больше умственных усилий мы прилагаем к тому, чтобы организовать информацию, придать ей целостную, осмысленную структуру, тем легче она потом припоминается. Один из эффективных способов структурирования запоминания — это придание запоминаемому материалу структуры типа «дерево» (рис. 48). Такие структуры широко распространены везде, где необходимо кратко и компактно представить большой объем информации.

Организация запоминаемого материала в подобного рода структуры способствует его лучшему воспроизведению потому, что значительно облегчает последующий поиск необходимой информации в «кладовых» долговременной памяти, а этот поиск требует системы продуманных, экономичных действий, наверняка ведущих к нужному результату. При предварительной структурной организации запоминаемого материала вместе с ним в

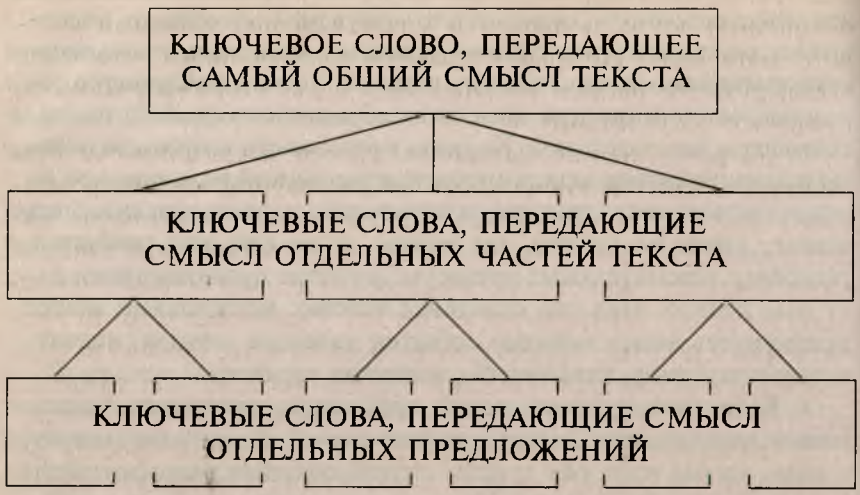


Рис. 48. Смысловая структура организации материала по типу «дерево», наиболее широко используемая в разнообразных «хранилищах» информации

долговременную память закладывается и сама схема, с помощью которой материал был организован. При его воспроизведении мы можем воспользоваться этой схемой как готовой. В противном случае ее бы пришлось создавать и конструировать заново, так как воспоминание также происходит по схемам.

В настоящее время разработано и на практике используется немалое количество разнообразных систем и методов практического влияния на память человека с целью ее улучшения. Одни из этих методов основаны на регуляции внимания, другие предполагают совершенствование восприятия материала, третьи базируются на упражняемости воображения, четвертые — на развитии у человека способности осмысливать и структурировать запоминаемый материал, пятые — на приобретении и активном использовании в процессах запоминания и воспроизведения специальных мнемотехнических средств, приемов и действий. Все эти методы в конечном счете основаны на установленных в научных исследованиях и подтвержденных жизнью фактах связи памяти с другими психическими процессами человека и его практической деятельностью.

6. Поскольку от внимания к материалу непосредственно зависит его запоминание, то любые приемы, позволяющие управлять вниманием, могут оказаться полезными и для запоминания. На этом, в частности, базируется один из способов улучшения за-

поминания дошкольниками и младшими школьниками учебного материала, который стараются сделать таким, чтобы он вызывал к себе непроизвольный интерес со стороны учащихся, привлекал их внимание.

7. На вспоминание материала влияют и связанные с ним эмоции, причем в зависимости от специфики ассоциированных с памятью эмоциональных переживаний это влияние может проявляться по-разному. О ситуациях, оставивших в нашей памяти яркий, эмоциональный след, мы думаем больше, чем об эмоционально нейтральных событиях. Связанные с ними впечатления мы лучше организуем в своей памяти, больше и чаще соотносим с другими. Положительные эмоции, как правило, способствуют припоминанию, а отрицательные препятствуют.

8. Эмоциональные состояния, сопровождающие процесс запоминания, являются частью запечатленной в памяти ситуации; поэтому, когда они воспроизводятся, то по ассоциации с ними восстанавливается в представлениях и вся ситуация, припоминание облегчается. Опытным путем было доказано, что если в момент запоминания человек находится в приподнятом или подавленном настроении, то искусственное восстановление у него соответствующего эмоционального состояния при припоминании улучшает память.

9. На технике улучшения восприятия материала базируются различные приемы обучения так называемому «ускоренному» чтению. Человека здесь учат быстро обнаруживать в тексте наиболее важное и воспринимать главным образом это, сознательно пропуская все остальное. В немалой степени такому обучению, а следовательно, и совершенствованию запоминания могут помочь *психолингвистические* знания о смысловой структуре текстов.

10. Показано, что воображением можно управлять. При наличии продуманных и систематических упражнений человеку становится легче представлять видимое в своем воображении. А так как способность что-либо зрительно представить положительно влияет на запоминание, то приемы, направленные на развитие воображения у детей, одновременно служат совершенствованию их образной памяти, а также ускорению процесса перевода информации из кратковременной и оперативной памяти в долговременную.

11. Привычка к осмысленному восприятию материала также связана с улучшением памяти. Особенно большую пользу в совершенствовании памяти учашихся оказывают упражнения и задания по пониманию различных текстов, составлению к ним

планов. Использование записей (например, стенографирование), составление схем различных объектов с целью их запоминания, создание определенной обстановки — все это примеры употребления различных мнемотехнических средств. Их выбор обусловлен индивидуальными особенностями и личностными возможностями человека. Лучше всего человеку опираться при совершенствовании памяти на то, что у него больше всего развито: зрение, слух, осязание, движения и т.п.

Рассмотрим некоторые конкретные приемы улучшения памяти, которыми мог бы воспользоваться любой человек независимо от того, как развиты у него отдельные психические функции и способности. Один из них основан на более активном использовании при запоминании и воспроизведении материала образного мышления и воображения. Чтобы что-либо запомнить быстро и надолго, рекомендуется в отношении материала выполнить следующую последовательность действий:

А. Мысленно связать запоминаемое с каким-либо хорошо известным и легкопредставимым в воображении предметом. Этот предмет далее связать с каким-нибудь другим, который окажется под рукой именно тогда, когда нужно будет вспомнить запоминаемое.

Б. Оба предмета в воображении соединить каким-либо причудливым образом друг с другом в единый, фантастический предмет.

В. Мысленно представить себе, как будет выглядеть этот предмет.

Данных трех действий практически достаточно для того, чтобы в нужный момент времени вспомнить запоминаемое, причем благодаря описанным выше действиям оно сразу же переводится из кратковременной памяти в долговременную и остается там надолго.

К примеру, нам необходимо запомнить (не забыть выполнить) следующий ряд дел: позвонить кому-либо, отправить написанное письмо, взять в библиотеке книгу, зайти в прачечную, купить на поезд билет (этот ряд может быть достаточно большим — до 20—30 и более единиц). Предположим также, необходимо сделать так, чтобы очередное дело мы вспомнили сразу после того, как выполнено предыдущее. Чтобы это произошло, поступим следующим образом. Придумаем для каждого дела какой-либо знакомый, легко представимый, связанный с ним по смыслу предмет, который обязательно в нужное время и в нужном месте попадется нам на глаза. В соответствии с обозначенным выше рядом дел такими предметами могут быть следующие: телефонная трубка, почтовый ящик, книга, пакет с бельем, деньги.

Теперь действуем в соответствии со вторым и с третьим из сформулированных выше правил: попарно связываем друг с другом перечисленные предметы в необычные ассоциации и мысленно представляем придуманное. Первым таким предметом может стать, например, почтовый ящик, изготовленный в виде телефонной трубки; вторым — набитый книгами огромный почтовый ящик; третьим — завернутая в белье длинная рука; четвертым — огромные денежные купюры, уложенные и связанные в форме бельевой пачки. После этой процедуры достаточно последовательно представить, как будут выглядеть придуманные нами предметы, чтобы в нужный момент, когда данные предметы попадутся на глаза, вспомнить о связанных с ними делах.

Следует иметь в виду один прием, основанный на формировании ассоциаций. Если, например, необходимо как можно лучше запомнить текст, или доказательство теоремы, или какие-либо иностранные слова, то можно поступить следующим образом. Поставить перед собой дополнительную задачу нахождения ответа на вопросы: «Что это мне напоминает? На что это похоже?»

Читая далее текст или доказательство теоремы, мы должны будем ответить на следующие конкретные вопросы: «Какой другой текст или эпизод из жизни мне напоминает данный текст? Какое другое доказательство напоминает способ доказательства данной теоремы?» Знакомясь с новым словом, мы тут же должны мысленно отвечать на такой, например, вопрос: «Какое иное слово или событие напоминает мне данное слово?»

Здесь действует следующая закономерность: чем больше разнообразных ассоциаций при первом знакомстве с ним вызывает материал и чем больше времени мы уделяем мысленной разработке этих ассоциаций, тем лучше запоминается и сам материал.

Основной принцип, лежащий в основе многих мнемотехнических приемов, состоит в использовании образов, связывающих между собой запоминаемый материал со знаком, или формирование такого рода связей внутри самого запоминаемого материала. Для того чтобы хорошо запомнить последовательность не связанных между собой слов, достаточно бывает проделать следующее. Представим себе путь, который проходим ежедневно, идя на учебу или на работу. Последовательно проходя его в уме, «расставим» по пути то, что нужно запомнить в виде предметов, связанных с запоминаемым по смыслу. Однажды проделав такую работу, мы потом, идя по данному пути, сможем вспомнить все что нужно. Достаточно будет для этого даже просто представить себе соответствующий путь.

Важным средством улучшения памяти, как показали исследования отечественных психологов, может стать формирование специальных мнемических действий, в результате освоения которых человек оказывается способным лучше запомнить предлагаемый ему материал за счет особой, сознательной организации самого процесса его познания с целью запоминания. Развитие подобных действий у ребенка, как показали специальные исследования, проходит через три основных этапа. На первом из них (младшие дошкольники) мнемические познавательные действия ребенка организуются у него взрослым человеком во всех существенных деталях. На втором этапе старшие дошкольники уже способны самостоятельно классифицировать, распределять предметы на основании общих признаков по группам, причем соответствующие действия выполняются еще во внешней развернутой форме. На третьем этапе (младшие школьники) наблюдается полное овладение структурой и выполнением познавательного мнемического действия в уме.

Для лучшего запоминания материала рекомендуется повторять его незадолго до нормального времени отхода ко сну. В этом случае запоминаемое лучше отложится в памяти, поскольку не будет смешиваться с другими впечатлениями, которые обычно в течение дня накладываются друг на друга и тем самым мешают запоминанию, отвлекая наше внимание.

Однако в связи с данной и другими рекомендациями по улучшению памяти, в том числе и теми, о которых речь шла выше, следует помнить, что любые приемы хороши лишь тогда, когда они подходят данному человеку, когда он сам их для себя выбрал, придумал или адаптировал, исходя из собственных вкусов и жизненного опыта.

Эффективность запоминания иногда снижает интерференция, т.е. смешение одной информации с другой, одних схем припоминания с другими. Чаще всего интерференция возникает тогда, когда одни и те же воспоминания ассоциируются в памяти с одинаковыми событиями и их появление в сознании порождает одновременное припоминание конкурирующих (интерферирующих) событий. Интерференция нередко имеет место и тогда, когда вместо одного материала заучивается иной, особенно на стадии запоминания, где первый материал еще не забыт, а второй недостаточно хорошо усвоен, например когда запоминаются слова иностранного языка, одни из которых еще не отложились в долговременной памяти, а другие в это же время только начинают изучаться.

Темы и вопросы для обсуждения на семинарах

Т е м а 1. Общее представление о памяти.

1. Значение памяти в жизни человека.
2. Развернутое определение памяти.
3. Основные процессы памяти: запоминание, сохранение, воспроизведение.

Т е м а 2. Виды памяти и их особенности.

1. Основания для классификации видов памяти.
2. Разновидности памяти.
3. Кратковременная память человека.
4. Долговременная память человека.
5. Взаимосвязь и взаимодействие кратковременной и долговременной памяти.

Т е м а 3. Индивидуальные различия памяти у людей.

1. Количественные индивидуальные особенности памяти.
2. Качественные характеристики индивидуальной памяти.
3. Связь памяти с личностью человека.
4. Нарушения памяти (амнезии).
5. Память и мотивация (объяснение забывания).

Т е м а 4. Теории и законы памяти.

1. Ассоциативная теория памяти.
2. Гештальттеория памяти.
3. Смысловая теория памяти.
4. Психоаналитическая теория памяти.
5. Деятельностная теория памяти.
6. Информационно-кибернетическая теория памяти.
7. Законы памяти и факты из ее исследований.
8. Явление реминисценции.

Т е м а 5. Формирование и развитие речи.

1. Основные линии развития памяти человека в фило- и онтогенезе.
2. Теория филогенетического развития памяти П.П.Блонского.
3. Культурно-историческая теория развития памяти Л.С.Выготского.
4. Развитие непосредственного и опосредствованного запоминания у детей по А.Н.Леонтьеву.
5. Факторы, влияющие на развитие памяти.
6. Практические выводы-рекомендации по улучшению памяти.

Темы для рефератов

1. Виды памяти у человека.
2. Индивидуальные особенности и нарушения памяти.
3. Теории памяти в психологии.
4. Факторы, определяющие развитие памяти у человека.

Темы для самостоятельной исследовательской работы

1. Взаимосвязь и взаимодействие различных видов памяти у человека.
2. Индивидуальные особенности памяти и способности человека.
3. Сравнительный анализ основных механизмов памяти по ее психологическим теориям.
4. Пути, приемы и средства улучшения памяти человека.

ЛИТЕРАТУРА

I

Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения. — М., 1980. *(Кратковременная память: 27—52. Теории памяти: 53—203, 273—292. Память и мышление: 362—427.)*

Вейн А.М., Каменецкая Б.И. Память человека. — М., 1973. *(Память у животных: 61—72. Понятие хорошей и плохой памяти: 85. Методы изучения памяти: 73—98. Болезни и память. Нарушения памяти: 131—190. Улучшение памяти: 191—207.)*

Зинц Р. Обучение и память. — Минск, 1984. *(Классификация видов памяти: 199—209.)*

Лезер Ф. Тренировка памяти. — М., 1979. *(Что такое память: 37—43. Основные процессы памяти. Запоминание, припоминание, забывание: 73—114.)*

Линдсей П., Норман Д. Переработка информации у человека: Введение в психологию. — М., 1974. *(Виды памяти: 313—354. Память: 355—384. Механизмы памяти: 385—419.)*

Лурия А.Р. Внимание и память. — М., 1975. *(Память: 42—103.)*

Норман Д.А. Память и научение. — М., 1985. *(Как мы обучаемся и запоминаем: 10—14. Сенсорная память: 15—20. Первичная память: 30—37. Вторичная память: 37—41. Забывание: 47—51.)*

Роговин М.С. Проблемы теории памяти. — М., 1977. *(Феноменология памяти: 23—38. Теории памяти: 38—64. Расстройства памяти: 64—71. Ассоциации и память: 90—98. Личность и память: 98—129. Структурно-уровневая концепция памяти: 161—180.)*

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. — Т. 1. — М., 1989. *(Память: 300—344.)*

Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти. — М., 1966. *(Теории памяти в психологии: 10—36, 378—381. Произвольное запоминание: 37—73. Непроизвольное запоминание: 106—136. Понимание и запоминание. Соотношение процессов: 137—198.)*

Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти. — М., 1979. *(Общие амнезии — потери памяти (Т.Рибо): 25—48. Две памяти (А. Бергсон): 61—75. Память (Ц.Флорес): 244—270.)*

II

Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения. — Т. II. — М., 1979. *(Память и мышление: 118—341. Память. Припоминание: 341—366.)*

Вейн А.М., Каменецкая Б.И. Память человека. — М., 1973. *(Виды памяти: 99—113. Возрастные изменения памяти: 114—121.)*

Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание. — М., 1961. *(Проблема непроизвольного и произвольного запоминания в психологии: 9—137. Непроизвольное запоминание и деятельность: 141—221. Непроизвольное запоминание и мотивация: 222—241. Сравнение непроизвольного и произвольного запоминания: 245—425. Развитие памяти: 425—514.)*

Ипполитов Ф.В. Память школьника. — М., 1978. *(Советы по улучшению памяти: 28—45.)*

Клацки Р. Память человека. Структуры и процессы. — М., 1978. *(Кратковременная память: 83—159. Долговременная память: 160—215. Запоминание: 216—236. Припоминание (воспроизведение): 237—271. Память и зрение: 272—291.)*

Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. — М., 1983. — Т. I. *(Развитие высших форм запоминания: 31—64.)*

Ляудис В.Я. Память в процессе развития. — М., 1976. *(Развитие памяти: 8—37, 94—137. Произвольное запоминание: 38—93. Связь кратковременной и долговременной памяти: 138—219. Развитие памяти в процессе обучения: 220—246.)*

Механизмы памяти. Руководство по физиологии. — Л., 1987. *(Память, ее функции и связь с работой мозга: 7—20. Эмоции и регуляция памяти: 325—351. Нейропсихологическая регуляция памяти: 351—356. Психофизиологические аспекты модуляции памяти: 374—388.)*

Николов Н., Нешев Г. Загадка тысячелетий. Что мы знаем о памяти. — М., 1988. *(Механизмы памяти: 67—83.)*

Общая психология. — М., 1986. *(Память: 291—321.)*

Познавательная активность в системе процессов памяти. — М., 1989. *(Деятельностный подход к памяти: 7—10. Связь познавательной активности и памяти: 10—24. Связь произвольного и непроизвольного запоминания: 25—43.)*

Развитие памяти. — Рига, 1991. *(Что такое память: 5—10. Парадоксы памяти: 11—117. Память глазами физиолога: 18—30. Память глазами психолога: 31—42. Можно ли тренировать память: 43—47. Какая у меня память: 48—53.)*

Развитие творческой активности школьников. — М., 1991. *(Развитие памяти: 126—149.)*

Смирнов А.А. Избранные психологические труды: В 2 т. — Т. II. — М., 1987. *(Проблемы психологии памяти: 5—294. О некоторых корреляциях в области памяти: 316—327.)*

III

Асмолов А.Г. Принципы организации памяти человека. Системно-деятельностный подход к изучению познавательных процессов: Учебно-методическое пособие. — М., 1985. *(Память: 31—103.)*

Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения. — М., 1980. *(Узнавание: 293—361.)*

Веккер Л.М. Психические процессы. — Т. 3. — Л., 1981. *(Память как универсальный интегратор психики: 206—262.)*

Величковский Б.М. Современная когнитивная психология. — М., 1982. *(Функциональная структура памяти: 66—113.)*

Восприятие. Механизмы и модели. — *М., 1974. (Информация и память: 28—36.)*

Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. — Т. 2. — М., 1982. *(Память и ее развитие в детском возрасте: 381—395.)*

Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. — Т. 3. — М., 1983. *(Развитие мнемических и мнемотехнических функций: 239—254.)*

Громова Е.А. Эмоциональная память и ее механизмы. — М., 1980. *(Связь памяти и эмоций: 70—90.)*

Дудкин К.Н. Зрительное восприятие и память. Информационные процессы и нейронные механизмы. — Л., 1985. *(Система зрительной памяти: 11—29.)*

Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. — М., 1982. *(Восприятие и иконическая память: 46—61.)*

Ипполитов Ф.В. Память школьника. — М., 1978. *(Теории памяти: 7—15. Классификация видов памяти: 15—28.)*

Истомина З.М. Развитие памяти. Учебно-методическое пособие. — М., 1978. *(Зависимость запоминания от характера деятельности: 62—86.)*

Коул М., Скибнер С. Культура и мышление. Психологический очерк. — М., 1977. *(Культура, научение и память: 153—173.)*

Ладанов И.Д. Управление стрессом. — М., 1989. *(Тренировка памяти: 69—83.)*

Лурия А.Р. Маленькая книжка о большой памяти. Ум мнемониста. — М., 1968.

Механизмы памяти. Руководство по физиологии. — Л., 1987. *(Эволюция памяти. Виды памяти: 21—41. Системная организация памяти: 263—300. Нарушения памяти: 356—369.)*

Миллер Дж., Галантер Е., Прибрам К. Планы и структура поведения. — М., 1964. *(Планы для запоминания: 132—148.)*

Найссер У. Познание и реальность. — М., 1981. *(Воображение и память: 141—165.)*

Немчин Т.А. Состояния нервно-психического напряжения. — Л., 1983. *(Особенности памяти при нервно-психическом напряжении: 55—63.)*

Николов Н., Нешев Г. Загадка тысячелетий. Что мы знаем о памяти. — М., 1988. *(Что мы знаем и чего не знаем о памяти: 22 — 36. Управление памятью: 84—112, 133—140.)*

Норман Д.А. Память и научение. — М., 1985. *(Этапы переработки информации: 20—30.)*

Познавательные процессы и способности в обучении. — М., 1990. *(Память: 61—79.)*

Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика. — М., 1976. *(Язык и память: 173—182.)*

Смирнов А.А. Избранные психологические труды: В 2 т. — Т. I. — М., 1987. *(Взаимоотношение образа и слова в развитии памяти: 186—203.)*

Ушакова Т.Н. и др. Речь человека в общении. — М., 1989. *(Память в структуре речемыслительной деятельности: 61—98.)*

Хоффман И. Активная память. — М., 1986. *(Репрезентация в памяти: 56—211. Организация памяти: 212—252. Создание новой информации в памяти: 253—276.)*

Хорн Г. Память, импринтинг и мозг. Исследование механизмов. — М., 1988.

Чистякова М.И. Психогимнастика. — М., 1990. *(Методические рекомендации для развития внимания, памяти, эмоциональной экспрессии и мотивации у детей 4—7 лет: 45—51.)*

Шабанов П.Д., Бородкин Ю.С. Нарушения памяти и их коррекция. — Л., 1989. *(Принципы изучения нарушений памяти в эксперименте: 5—63. Фармакологическая коррекция нарушений памяти: 64—111.)*

Глава 10.
ВООБРАЖЕНИЕ

Краткое содержание

Определение и виды воображения. Понятие о воображении, его основные отличия от образов памяти и восприятия. Виды воображения: активное, пассивное, продуктивное, репродуктивное — их особенности. Сновидения, галлюцинации и грезы как виды воображения.

Функции воображения, его развитие. Роль воображения в жизни человека. Основные функции воображения: активизация наглядно-образного мышления, управление эмоционально-потребностными состояниями, произвольная регуляция познавательных процессов, создание и реализация внутреннего плана действий, программирование поведения, управление физиологическими состояниями. Использование воображения в аутотренинге и психотерапии.

Воображение и творчество. Связь процесса творчества с воображением. Два вида творческой фантазии: конкретный (образный) и абстрактный (логический), их связь с доминированием у человека правого и левого полушарий мозга. Творческое воображение как отражение личности человека, ее психологического состояния. Использование данного факта при конструировании проектных методик изучения личности типа ТАТ и теста Роршаха.

Воображение и органические процессы. Взаимосвязь и взаимодействие воображения как идеального с органическими процессами как материальными. Психогенные чувства (чувство страха). Приспособительный характер физиологических реакций, вызванных эмоционально насыщенным воображением умеренной силы. Идеомоторный акт. Проявление мыслей и чувств человека в его мимике, жестах, пантомимике, их использование в невербальном общении. Сон и сновидения. Психика и биогенные ритмы организма.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ И ВИДЫ ВООБРАЖЕНИЯ

Воображение — особая форма человеческой психики, стоящая отдельно от остальных психических процессов и вместе с тем занимающая промежуточное положение между восприятием, мышлением и памятью. Специфика этой формы психического процесса состоит в том, что воображение, вероятно, характерно только для человека и странным образом связано с деятельностью организма, будучи в то же самое время самым «психическим» из всех психических процессов и состояний. Последнее означает, что ни в чем другом, кроме воображения, не проявляется идеальный и загадочный характер психики. Можно предполагать, что именно воображение, желание его понять и объяснить привлекло внимание к психическим явлениям в древности, поддерживало и продолжает его стимулировать в наши дни.

Что же касается загадочности этого феномена, то она состоит в том, что до сих пор нам почти ничего не известно именно о механизме воображения, в том числе о его анатомо-физиологической основе. Где в мозгу человека локализовано воображение? С работой каких известных нам нервных органических структур оно связано? На эти важные вопросы мы почти ничего конкретного ответить не можем. Во всяком случае об этом мы можем сказать гораздо меньше, чем, например, об ощущениях, восприятии, внимании и памяти, которые обсуждались в предыдущих главах учебника. В силу данного обстоятельства эта глава будет одной из самых маленьких по объему в книге, что, конечно, не говорит о небольшой значимости данного феномена в психологии и поведении человека.

Здесь дело обстоит как раз противоположным образом, а именно: мы знаем очень много о том, какое значение воображение имеет в жизни человека, как оно влияет на его психические процессы и состояния и даже на организм. Это и побуждает выделить и специально рассмотреть проблему воображения в учебнике.

Благодаря воображению человек творит, разумно планирует свою деятельность и управляет ею. Почти вся человеческая материальная и духовная культура является продуктом воображения и творчества людей, а какое значение эта культура имеет для психического развития и совершенствования вида «гомосапиенс», мы уже достаточно хорошо знаем. Воображение выводит человека за пределы его сиюминутного существования, напоминает ему о прошлом, открывает будущее. Обладая богатым воображением, человек может «жить» в разном времени, что не может себе позволить никакое другое живое существо в мире. Прошлое зафиксировано в образах памяти, произвольно воскрешаемых усилием воли, будущее представлено в мечтах и фантазиях.

Воображение является основой наглядно-образного мышления, позволяющего человеку ориентироваться в ситуации и решать задачи без непосредственного вмешательства практических действий. Оно во многом помогает ему в тех случаях жизни, когда практические действия или невозможны, или затруднены, или просто нецелесообразны (нежелательны).

От восприятия воображение отличается тем, что его образы не всегда соответствуют реальности, в них есть элементы фантазии, вымысла. Если воображение рисует сознанию такие картины, которым ничего или мало что соответствует в действи-

тельности, то оно носит название *фантазии*. Если, кроме того, воображение нацелено на будущее, его именуют мечтой.

Воображение может быть четырех основных видов: активное, пассивное, продуктивное и репродуктивное. *Активное воображение* характеризуется тем, что, пользуясь им, человек по собственному желанию, усилием воли вызывает у себя соответствующие образы. Образы пассивного воображения возникают спонтанно, помимо воли и желания человека. *Продуктивное воображение* отличается тем, что в нем действительность сознательно конструируется человеком, а не просто механически копируется или воссоздается. Но при этом в образе она все же творчески преобразуется. В *репродуктивном воображении* ставится задача воспроизвести реальность в том виде, какова она есть, и хотя здесь также присутствует элемент фантазии, такое воображение больше напоминает восприятие или память, чем творчество.

С феноменом воображения в практической деятельности людей прежде всего связан процесс *художественного творчества*. Так, с репродуктивным воображением может быть соотнесено направление в искусстве, называемое натурализмом, а также отчасти реализм. Общеизвестно, что по картинам И.И.Шишкина ботаники могут изучать флору русского леса, так как все растения на его полотнах выписаны с «документальной» точностью. Работы художников-демократов второй половины XIX в. И.Крамского, И.Репина, В.Петрова при всей их социальной заостренности также являют собой поиски формы, максимально приближенной к копированию действительности.

Источником любого направления в искусстве может быть только жизнь, она же выступает в качестве первичной базы для фантазии. Но никакая фантазия не способна изобрести нечто такое, что человеку не было бы известно. В связи с этим именно реальность становится основой творчества ряда мастеров искусства, чей полет творческой фантазии уже не удовлетворяют реалистические, а тем более натуралистические средства выражения. Но эта реальность пропускается через продуктивное воображение творцов, они по-новому ее конструируют, пользуясь светом, цветом, наполняя свои произведения вибрацией воздуха (импрессионизм), прибегая к точечному изображению предметов (пуантилизм в живописи и музыке), разлагая объективный мир на геометрические фигуры (кубизм) и т.д. Даже произведения такого некоммунистического модернистского направления искусства, как абстракционизм, ставшего основой современного авангарда, нередко создавались при помощи продуктивного

воображения. Например, знаменитое абстрактное полотно П.Пикассо «Герника» — это не хаотическое нагромождение геометризированных тел или их частей, а прежде всего отражение трагических событий войны в Испании 1936—1939 гг. Если рассматривать и попытаться трактовать каждую отдельную деталь этой картины, то за абстрактной формой возникает вполне конкретный образ, конкретная мысль.

Таким образом, с продуктивным воображением в искусстве мы встречаемся и в тех случаях, когда воссоздание действительности реалистическим методом художника не устраивает. Его мир — фантасмагория, иррациональная образность, за которой — вполне очевидные реалии. Плодом такого воображения является роман М.Булгакова «Мастер и Маргарита», фантастика братьев Стругацких, антиутопии в русской и зарубежной литературе (Е.Замятин, О.Хаксли, Дж.Оруэлл), фантастические кентавры и кентаврята четырнадцатилетней московской школьницы Нади Рушевой (рис. 49). Обращение к столь необычным, причудливым образам позволяет усилить интеллектуальное и эмоционально-нравственное воздействие искусства на человека.

Чаще всего творческий процесс в искусстве связан с активным воображением: прежде чем запечатлеть какой-либо образ на бумаге, холсте или нотном листе, художник создает его в своем воображении, прилагая к этому сознательные волевые усилия. Нередко активное воображение настолько захватывает творца, что он утрачивает связь со своим временем, своим «я», «вживаясь» в создаваемый им образ. Немало свидетельств этому в литературе о писателях. Например, одно из них: во время работы над романом «Мадам Бовари» Гюстав Флобер, описывая отравление своей героини, почувствовал во рту вкус мышьяка.

Реже импульсом творческого процесса становится пассивное воображение, так как «спонтанные», независимые от воли художника образы чаще всего являются продуктом подсознательной работы творца, скрытой от него самого. И тем не менее наблюдения за творческим процессом, описанные в литературе, дают возможность привести примеры роли пассивного воображения в художественном творчестве. Так, Франц Кафка исключительную роль в своем творчестве уделял сновидениям, запечатлевая их в своих фантастически мрачных произведениях. Кроме того, творческий процесс, начинаясь, как правило, с волевого усилия, т.е. с акта воображения, постепенно настолько захватывает автора, что воображение становится спонтанным, и уже не он творит образы, а образы владеют и управляют художником, и он подчиняется

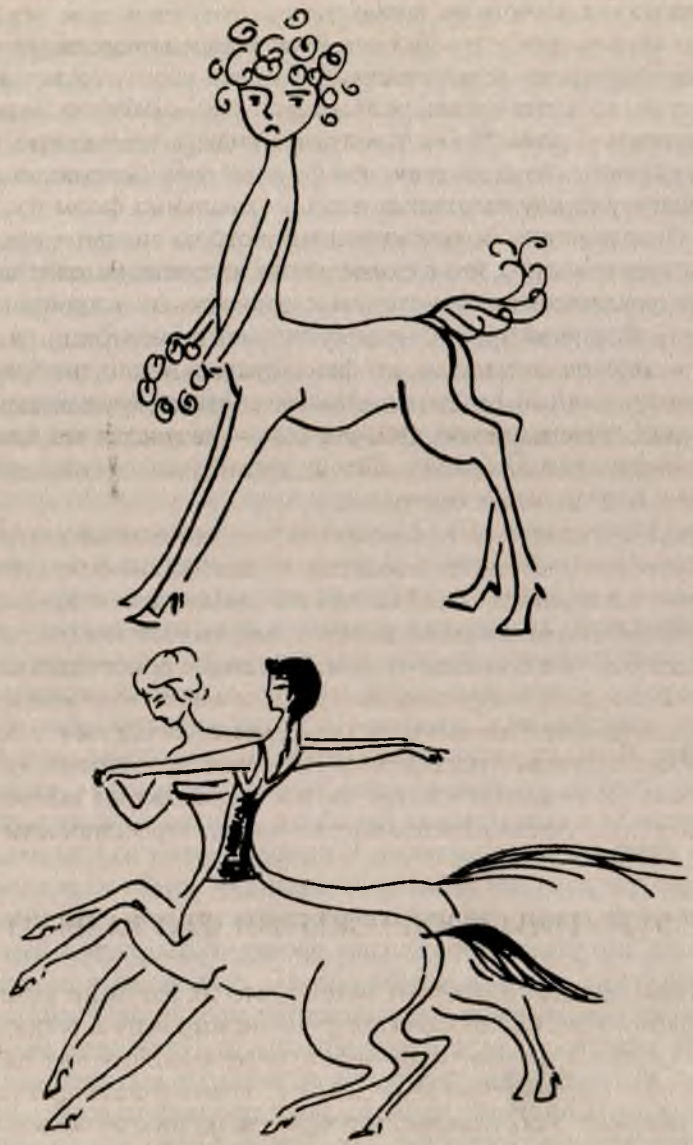


Рис. 49. Рисунки Нади Рушевой

их логике. В этом отношении весьма наглядно творчество Ф.М.Достоевского. Через все романы писателя проходит буквально несколько глобальных идей, над которыми «бьются» и страдают его герои, такие разные и такие единые в объединяющем их творческом воображении писателя.

Работа человеческого воображения, разумеется, не ограничивается литературой и искусством. В неменьшей степени она проявляется в научном, техническом, других видах творчества. Во всех этих случаях фантазия как разновидность воображения играет положительную роль. Но есть и другие виды воображения. Это — сновидения, галлюцинации, грезы и мечты. *Сновидения* можно отнести к разряду пассивных и непроизвольных форм воображения. Подлинная их роль в жизни человека до сих пор не установлена, хотя известно, что в сновидениях человека находят выражение и удовлетворение многие жизненно важные потребности, которые в силу ряда причин не могут получить реализации в жизни.

Галлюцинациями называют фантастические видения, не имеющие, по-видимому, почти никакой связи с окружающей человека действительноетью. Обычно они — результат тех или иных нарушений психики или работы организма — сопровождают многие болезненные состояния.

Грезы в отличие от галлюцинаций — это вполне нормальное психическое состояние, представляющее собой фантазию, связанную с желанием, чаще всего несколько идеализируемым будущим. *Мечта* от грезы отличается тем, что она несколько более реалистична и в большей степени связана с действительностью, т.е. в принципе осуществима. Грезы и мечты у человека занимают довольно большую часть времени, особенно в юности. Для большинства людей мечты являются приятными думами о будущем. У некоторых встречаются и тревожные видения, порождающие чувство беспокойства, вины, агрессивности.

ФУНКЦИИ ВООБРАЖЕНИЯ, ЕГО РАЗВИТИЕ

Люди так много мечтают потому, что их разум не может быть «безработным». Он продолжает функционировать и тогда, когда в мозг человека не поступает новая информация, когда он не решает никаких проблем. Именно в это время и начинает работать воображение. Установлено, что человек по своему желанию не в состоянии прекратить поток мыслей, остановить воображение.

В жизни человека воображение выполняет ряд специфических функций. Первая из них состоит в том, чтобы *представлять действительность в образах* и иметь возможность пользоваться ими, решая задачи. Эта функция воображения связана с мышлением и органически в него включена. Вторая функция воображения состоит в *регулировании эмоциональных состояний*. При помощи сво-

его воображения человек способен хотя бы отчасти удовлетворять многие потребности, снимать порождаемую ими напряженность. Данная жизненно важная функция особенно подчеркивается и разрабатывается в психоанализе. Третья функция воображения связана с его участием в *произвольной регуляции познавательных процессов и состояний человека,* в частности восприятия, внимания, памяти, речи, эмоций. С помощью искусно вызываемых образов человек может обращать внимание на нужные события. Посредством образов он получает возможность управлять восприятием, воспоминаниями, высказываниями. Четвертая функция воображения состоит в *формировании внутреннего плана действий* — способности выполнять их в уме, манипулируя образами. Наконец, пятая функция — это *планирование и программирование деятельности,* составление таких программ, оценка их правильности, процесса реализации.

С помощью воображения мы можем управлять многими психофизиологическими состояниями организма, настраивать его на предстоящую деятельность. Известны факты, свидетельствующие о том, что с помощью воображения, чисто волевым путем человек может влиять на органические процессы: изменять ритмику дыхания, частоту пульса, кровяное давление, температуру тела. Данные факты лежат в основе *аутотренинга*, широко используемого для саморегуляции.

При помощи специальных упражнений и приемов можно развивать воображение. В творческих видах труда — науке, литературе, искусстве, инженерии и других — развитие воображения, естественно, происходит в занятиях данными видами деятельности. В аутогенной тренировке нужный результат достигается путем специальной системы упражнений, которые нацелены на то, чтобы усилием воли научиться расслаблять отдельные группы мышц (рук, ног, головы, туловища), произвольно повышать или понижать давление, температуру тела (в последнем случае используются упражнения на воображение тепла, холода).

ВООБРАЖЕНИЕ И ТВОРЧЕСТВО

Вопроса, обозначенного в заголовке этого параграфа, мы уже коснулись в начале главы. В данном разделе речь пойдет в основном о том, как фантазия человека используется в самой психологии, а также о психологическом анализе продуктов и механизмов воображения.

Прежде всего отметим, что образы фантазии никогда не бывают совершенно оторванными от реальности, не имеющими с ней ничего общего. Замечено, что если любой продукт фантазии разложить на составляющие его элементы, то среди них трудно будет отыскать нечто такое, чего в действительности бы не существовало. Даже тогда, когда подобного рода анализу мы подвергаем произведения художников-абстракционистов, в составляющих их элементах мы видим по крайней мере всем нам знакомые геометрические фигуры. Эффект нереальности, фантастичности, новизны продуктов творческого и иного воображения достигается большей частью за счет непривычного сочетания известных элементов, включая изменение их пропорций.

Существуют индивидуальные, типологические особенности воображения, связанные со спецификой памяти, восприятия и мышления человека. У одних людей может преобладать конкретное, образное восприятие мира, которое внутренне выступает в богатстве и разнообразии их фантазии. Про таких индивидов говорят, что они обладают художественным типом мышления. По предположению, он физиологически связан с доминированием правого полушария мозга. У других отмечается бóльшая склонность к оперированию абстрактными символами, понятиями (люди с доминирующим левым полушарием мозга).

Воображение человека выступает как отражение свойств его личности, его психологического состояния в данный момент времени. Известно, что продукт творчества, его содержание и форма хорошо отражают личность творца. Данный факт нашел широкое применение в психологии, особенно в создании психодиагностических личностных методик. Личностные тесты проективного типа (Тематический апперцептивный тест — ТАТ, тест Роршаха и др.) основаны на так называемом механизме проекции, согласно которому человек в своем воображении склонен приписывать другим людям свои личностные качества и состояния. Проводя по специальной системе содержательный анализ продуктов фантазии испытуемых, психолог на его основе судит о личности человека, кому эти продукты принадлежат. На рис. 50 в качестве иллюстрации показана одна из сюжетно неопределенных картинок, которая используется в проектном тесте типа ТАТ для изучения потребности в достижении успехов (см. главу 17).

Посмотрев на такую картинку в течение примерно 20 с, испытуемый затем должен написать по ней целый рассказ, отве-

Рис. 50. Одна из сюжетно неопределенных картинок, используемых в проективной методике для оценки степени развитости мотива достижения успехов

чая на следующий перечень вопросов: 1. Кто эти люди? Что изображено на данной картинке? 2. Что произошло с этими людьми до этого? 3. О чем они думают в данный момент времени? Какие мысли, желания и чувства у них имеются? 4. Что произойдет дальше? Рассказы, написанные испытуемыми по трем-четырем подобным картинкам, подвергаются содержательному анализу, оцениваются в баллах, и путем их последующей обработки делается вывод о степени развитости у испытуемого исследуемого качества личности.

ВООБРАЖЕНИЕ И ОРГАНИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ

Воображение представляет собой одно из субъективно самых ярких психических явлений, где качество психического как идеального проявляется наиболее отчетливо. В этом плане воображение кажется совершенной противоположностью органическому как материальному. И тем удивительнее факты, говорящие о том, что воображение и органические процессы тесным образом взаимосвязаны. Рассмотрим некоторые из этих фактов подробнее.

У людей с достаточно богатой фантазией в результате сильно развитого воображения могут изменяться органические процессы, например появляться признаки, которые обычно сопровождают те или иные эмоции (учащения пульса, сбои в дыхании, повышение кровяного давления, выделение пота и т.п.). Они имеют место тогда, когда человек представляет себе какую-либо ситуацию, например несущую в себе угрозу для него. Неуемная фантазия у особенно чувствительных, эмоционально неуравновешенных людей может даже вызывать некоторые виды заболеваний, в том числе и такие серьезные, как сердечно-сосудистые и желудочно-кишечные. Некоторые современные врачи, верящие в психогенную природу подобных заболеваний, утверждают даже, что, например, желудочные заболевания чаще случаются не от того, что мы едим, а от того, что «ест» нас, т.е. от разного рода переживаний, сопровождаемых фантазиями.

Физиологические реакции на психологические состояния, связанные с воображением, следует рассматривать как вполне нормальное явление. Они способствуют преднастройке организма на предстоящую деятельность и тем самым облегчают ее. Теми или иными, осознаваемыми или неосознаваемыми органическими изменениями сопровождаются практически почти все связанные с фантазией образы. Широко известно явление, которое получило название *идеомоторный акт*. Суть его состоит в том, что отчетливое представление о каком-либо движении вызывает у человека само это движение, которое, как правило, не контролируется ни органами чувств, ни сознанием. Если, например, попросить человека подержать на вытянутой руке на весу нитку с грузом и представить себе, как этот груз вращается, то через некоторое время можно заметить, что он и на самом деле начнет описывать круги, совершать вращательные движения.

Непроизвольное проявление движений, связанных с соответствующими эмоциями (мимика, жесты, пантомимика), широко используется людьми в невербальном общении. Подсознательно замечая их, мы судим об эмоциональных состояниях другого, лучше понимаем его и выбираем правильные реакции на его действия. Идеомоторным актом помимо сферы повседневного общения пользуются артисты эстрады, демонстрирующие со сцены способность находить предметы, спрятанные в зале (по улавливанию микродвижений рук или глаз, производимых рядом с ними находящимся человеком, знающим, где спрятан соответствующий предмет), так называемые «экстрасенсы», угадывающие мысли людей по невольно производимым ими движениям.

На фактах существования связи между образами человека и его органическими состояниями строится теория и практика психотерапевтических воздействий, в том числе и тех, которые получили популярность в нашей стране за последние годы (А.Кашпировский, А.Чумак и др.).

Особый психологический интерес вызывает связь сновидений с органическими состояниями. Наш мозг, как показывают исследования, продолжает работать и во время сна, вовлекая в свою деятельность практически все органические структуры, связанные с психологическими процессами: восприятием, вниманием, памятью, мышлением и речью. Но это обычно происходит на уровне подсознания, на фоне тормозного влияния, оказываемого ретикулярной формацией на кору головного мозга человека. Факт припоминания содержания сновидений с несомненностью говорит нам о том, что во сне активным образом работает память.

Люди, которые спят, психологически не полностью изолированы от восприятия окружающей действительности и способны определенным образом реагировать на нее. Во сне отчасти сохраняется избирательность реакций. Родители, например, особенно мать, весьма чувствительно реагируют на движения своего ребенка и моментально просыпаются, услышав их. Во сне человек даже может принимать определенные решения, формировать планы, которые затем нередко реализуются наяву (как сознательно принятые намерения).

Режим сна и бодрствования у разных людей и детей различного возраста неодинаков. Новорожденный все свое время проводит в систематической смене состояний сна и бодрствования. Время сна у него колеблется от 13 до 16 часов в сутки. Большинство взрослых спят в среднем 7,5 часов, однако индивидуальные различия у них довольно велики. Есть, например, люди, которые спят всего лишь три часа в сутки, и этого им вполне хватает. Есть такие, кого не может удовлетворить даже сон, продолжающийся девять и более часов. Различия в индивидуально нормальном времени сна зафиксированы и в обыденном сознании людей, в представлениях о так называемых «совах» и «жаворонках». Первыми называют тех, кто ложится поздно и встает поздно, а вторыми — тех, кому свойственно ложиться и вставать рано.

Вместе с млекопитающими люди образуют единую биологическую группу, для которой характерен ритм, называемый *биологическими часами*. В науке он известен под названием *циркадного ритма* и представляет собой периодические изменения в организме, происходящие в течение суток. Они связаны с со-

стояниями сна и бодрствования, имеют период полного цикла, примерно равный 24 ч. Он несколько увеличивается, приблизительно до 25 ч, когда человек не имеет возможности спать и не в состоянии внешне отличить время дня от времени суток. У людей, слепых с рождения, этот ритм также может несколько отличаться от зрячих, но и у них его индивидуальная продолжительность весьма устойчивая. Известен случай, когда у слепого человека он систематически продолжался 24,9 ч, причем с удивительным постоянством, так что каждые две недели он выбивался из ритма и для того, чтобы не опоздать на работу, вынужден был принимать снотворное или предпринимать что-либо другое, обеспечивающее ему сон. Попытки изменить циклические наступления сна и бодрствования за счет применения психотропных и иных воздействий обычно оканчиваются неудачей. Циркадный ритм поэтому можно считать довольно стойкой психофизиологической характеристикой человека.

Темы и вопросы для обсуждения на семинарах

Т е м а 1. Определение и виды воображения.

1. Понятие о воображении.
2. Виды воображения.
3. Сновидения, галлюцинации и грезы.
4. Мечты и фантазии.

Т е м а 2. Функции воображения, его развитие.

1. Роль воображения в жизни человека.
2. Основные функции воображения.
3. Воображение и познавательные процессы.
4. Воображение и мышление.
5. Воображение и средства психотерапевтического воздействия.
6. Воображение и художественное творчество.

Т е м а 3. Воображение и творчество.

1. Связь творческого процесса с воображением.
2. Два типа творческого мышления: образное и понятийное, их связь с явлением функциональной асимметрии мозга.
3. Творческое воображение и личность.
4. Использование продуктов воображения в личностных тестах.

Т е м а 4. Воображение и органические процессы.

1. Психогенные телесные изменения.
2. Приспособительный характер физиологических реакций на психические состояния.

3. Идеомоторный акт.
4. Использование связи воображения и движений в невербальном общении.
5. Психобиологические ритмы. Сон и сновидения.

Темы для рефератов

1. Определение и функции воображения.
2. Воображение и индивидуальное творчество.
3. Влияние воображения на состояния организма.

Темы для самостоятельной исследовательской работы

1. Развитие воображения.
2. Воображение и индивидуальное творчество художника. Сравнительный анализ различных направлений в современном искусстве.
3. Использование воображения в психотерапевтических целях.
4. Воображение и проективные личностные тесты.

ЛИТЕРАТУРА

I

Брунер Д.С. Психология познания. За пределами непосредственной информации. — М., 1977. *(Представление. Воображение у детей: 304—319.)*

Коршунова Л.С. Воображение и его роль в познании. — М., 1979. *(Трудности в определении воображения: 3—7. Воображение и практическая деятельность: 8—30. Воображение как отражение действительности: 31—85. Воображение и научное познание мира: 86—131.)*

Общая психология. — М., 1986. *(Воображение: 344—365.)*

Розет И.М. Психология фантазии. Экспериментально-теоретическое исследование внутренних закономерностей продуктивной умственной деятельности. — Минск, 1977. *(Понятие фантазии: 13—24. Теоретические концепции фантазии: 25—78. Психологические механизмы фантазии: 169—228. Условия протекания процесса фантазии: 229—270.)*

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. — Т. 1. — М., 1989. *(Воображение: 344—360.)*

II

Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. — Т. 2. — М., 1982. *(Воображение и его развитие в детском возрасте: 436—454.)*

Карандашев Ю.Н. Развитие представлений у детей. Учебное пособие. — Минск, 1987. *(Возрастная динамика развития представлений: 74—87.)*

Коршунова Л.С., Пружинин Б.И. Воображение и рациональность. Опыт методологического анализа познавательной функции воображения. — М., 1989. *(Психологический подход к воображению. Перспектива и границы: 18—39. Воображение и игровая деятельность: 83—97. Чувственное отображение и воображение: 113—122. Воображение и мышление: 122—138.)*

Найссер У. Познание и реальность. — М., 1981. *(Воображение и память: 141—165.)*

III

Веккер Л.М. Психические процессы. — Т. 1. — Л., 1974. *(Воображение и психологическое время: 262—271. Представление (воображение): 278—295.)*

Галин А.Л. Личность и творчество. Психологические этюды. — Новосибирск, 1989. *(Психологическое описание творчества: 64—102.)*

Карандашев Ю.Н. Развитие представлений у детей. Учебное пособие. — Минск, 1987. *(Психология представлений и проблемы творчества: 5—13.)*

Марр Д. Зрение. Информационный подход к изучению представления и обработки зрительных образов. — М., 1987.

Натадзе Р.Г. Воображение как фактор поведения. Экспериментальное исследование. — Тбилиси, 1972.

Никифорова О.И. Исследование по психологии художественного творчества. — М., 1972. *(Образное мышление. Воображение: 4—50.)*

Познавательные процессы и способности в обучении. — М., 1990. *(Представление и воображение: 80—100.)*

Глава 11.
МЫШЛЕНИЕ

Краткое содержание

Природа и виды мышления. Понятие о мышлении. Отличие мышления от восприятия и других психических процессов. Мышление как обобщение и опосредствованное отражение действительности в ее существенных свойствах и отношениях. Связь мышления с решением задач, его нацеленность на открытие нового знания. Мышление как процесс активного, творческого познания и пре-

образования действительности. Теоретическое и практическое мышление, их подвиды: понятийное, образное, наглядно-образное, наглядно-действенное. Особенности и сфера применения каждого подвида мышления. Одинаковая ценность и сочетание разных видов мышления в практической деятельности человека. Логические операции мышления: сравнение, анализ, синтез, абстракция, обобщение, конкретизация. Основные процессы мышления: суждение, умозаключение. Определение понятий. Индукция и дедукция. Мышление и эмоции. Аутистическое мышление. Классификация людей по типам мышления.

Особенности творческого мышления. Относительность разделения видов мышления на образное и понятийное (конкретное и абстрактное). Пример с сечениями конуса. Понятие творческого мышления, его особенности и условия продуктивности. Факторы, способствующие и препятствующие творческому мышлению человека. Понятие интеллекта. Трехмерная модель интеллекта по Дж.Гилфорду. Тесты интеллекта. Коэффициент интеллекта. Устойчивость и изменчивость показателей интеллектуального развития, неоднозначность их связи с профессиональными успехами человека.

Теории мышления в психологии. Типы теорий мышления. Ассоциативная теория мышления. Представление о мышлении в бихевиоризме и гештальтпсихологии. Логическая теория мышления, включающая операции анализа, обобщения, сравнения и классификации (С.Л.Рубинштейн). Мышление как рефлексия, созерцание и решение задач. Деятельностная теория мышления (А.Н.Леонтьев, П.Я.Гальперин, В.В.Давыдов, О.К.Тихомиров). Информационно-кибернетическая теория мышления.

Развитие мышления. Разные подходы к развитию мышления. Концепция детского интеллекта и этапов его становления по Ж.Пиаже. Стадии сенсомоторного интеллекта, дооперационального мышления, конкретных и формальных операций. Теория планомерного формирования умственных действий П.Я.Гальперина. Исследование процесса формирования понятий. Концепция Л.С.Выготского и методика изучения этого процесса (методика Выготского—Сахарова). Информационная теория когнитивного развития. Групповые формы работы, стимулирующие развитие мышления. Техника «брейнсторминга».

ПРИРОДА И ВИДЫ МЫШЛЕНИЯ

«У здравого смысла прекрасный нюх, но зато старчески тупые зубы» — так охарактеризовал значение мышления один из его наиболее интересных исследователей К.Дункер[1], очевидным образом противопоставляя его здравому смыслу. С этим трудно не согласиться, имея в виду, что мышление в его высших творческих человеческих формах не сводится ни к интуиции, ни к жизненному опыту, составляющим основу так называемого «здравого смысла». Что же такое мышление? Каковы его отличия от других способов познания человеком действительности?

Прежде всего мышление является высшим познавательным процессом. Оно представляет собой порождение нового зна-

[1] *Дункер К.* Подходы к исследованию продуктивного мышления // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. — М., 1981. — С. 37.

ния, активную форму творческого отражения и преобразования человеком действительности. Мышление порождает такой результат, какого ни в самой действительности, ни у субъекта на данный момент времени не существует. Мышление (в элементарных формах оно имеется и у животных) также можно понимать как получение новых знаний, творческое преобразование имеющихся представлений.

Отличие мышления от других психологических процессов состоит также в том, что оно почти всегда связано с наличием проблемной ситуации, задачи, которую нужно решить, и активным изменением условий, в которых эта задача задана. Мышление в отличие от восприятия выходит за пределы чувственно данного, расширяет границы познания. В мышлении на основе сенсорной информации делаются определенные теоретические и практические выводы. Оно отражает бытие не только в виде отдельных вещей, явлений и их свойств, но и определяет связи, существующие между ними, которые чаще всего непосредственно, в самом восприятии человеку не даны. Свойства вещей и явлений, связи между ними отражаются в мышлении в обобщенной форме, в виде законов, сущностей.

На практике мышление как отдельный психический процесс не существует, оно незримо присутствует во всех других познавательных процессах: в восприятии, внимании, воображении, памяти, речи. Высшие формы этих процессов обязательно связаны с мышлением, и степень его участия в этих познавательных процессах определяет их уровень развития.

Мышление — это движение идей, раскрывающее суть вещей. Его итогом является не образ, а некоторая мысль, идея. Специфическим результатом мышления может выступить *понятие* — обобщенное отражение класса предметов в их наиболее общих и существенных особенностях.

Мышление — это особого рода теоретическая и практическая деятельность, предполагающая систему включенных в нее действий и операций ориентировочно-исследовательского, преобразовательного и познавательного характера. На рис. 51 представлены основные виды мышления. Рассмотрим их подробнее.

Теоретическое понятийное мышление — это такое мышление, пользуясь которым человек в процессе решения задачи обращается к понятиям, выполняет действия в уме, непосредственно не имея дела с опытом, получаемым при помощи органов чувств. Он обсуждает и ищет решение задачи с начала и до конца в уме, пользуясь готовыми знаниями, полученными дру-

Рис. 51. Основные виды мышления у человека

гими людьми, выраженными в понятийной форме, суждениях, умозаключениях. Теоретическое понятийное мышление характерно для научных теоретических исследований.

Теоретическое образное мышление отличается от понятийного тем, что материалом, который здесь использует человек для решения задачи, являются не понятия, суждения или умозаключения, а образы. Они или непосредственно извлекаются из памяти, или творчески воссоздаются воображением. Таким мышлением пользуются работники литературы, искусства, вообще люди творческого труда, имеющие дело с образами. В ходе решения мыслительных задач соответствующие образы мысленно преобразуются так, чтобы человек в результате манипулирования ими смог непосредственно усмотреть решение интересующей его задачи.

Оба рассмотренных вида мышления — теоретическое понятийное и теоретическое образное — в действительности, как правило, сосуществуют. Они неплохо дополняют друг друга, раскрывают человеку разные, но взаимосвязанные стороны бытия. Теоретическое понятийное мышление дает хотя и абстрактное, но вместе с тем наиболее точное, обобщенное отражение действительности. Теоретическое образное мышление позволяет получить конкретное субъективное ее восприятие, которое не менее реально, чем объективно-понятийное. Без того или другого вида мышления наше восприятие действительности не было бы столь глубоким и разносторонним, точным и богатым разнообразными оттенками, каким оно является на деле.

Отличительная особенность следующего вида мышления — *наглядно-образного* — состоит в том, что мыслительный процесс в нем непосредственно связан с восприятием мыслящим человеком окружающей действительности и без него совершаться не может. Мысля наглядно-образно, человек привязан к действительности, а сами необходимые для мышления образы представлены в его кратковременной и оперативной памяти (в отличие от этого образы для теоретического образного мышления извлекаются из долговременной памяти и затем преобразуются).

Данная форма мышления наиболее полно и развернуто представлена у детей дошкольного и младшего школьного возраста, а у взрослых — среди людей, занятых практической работой. Этот вид мышления достаточно развит у всех людей, кому часто приходится принимать решение о предметах своей деятельности, только наблюдая за ними, но непосредственно их не касаясь.

Последний из обозначенных на схеме видов мышления — это *наглядно-действенное.* Его особенность заключается в том, что сам процесс мышления представляет собой практическую преобразовательную деятельность, осуществляемую человеком с реальными предметами. Основным условием решения задачи в данном случае являются правильные действия с соответствующими предметами. Этот вид мышления широко представлен у людей, занятых реальным производственным трудом, результатом которого является создание какого-либо конкретного материального продукта.

Заметим, что перечисленные виды мышления выступают одновременно и как уровни его развития. Теоретическое мышление считается более совершенным, чем практическое, а понятийное представляет собой более высокий уровень развития, чем образное. С одной стороны, за такими рассуждениями лежит реальный смысл, так как понятийное и теоретическое мышление в фило- и онтогенезе действительно появляются позднее, чем, скажем, практическое и образное. Но, с другой стороны, каждый из четырех названных видов мышления сам по себе может развиваться относительно независимо от остальных и достигать такой высоты, что заведомо превзойдет филогенетически более позднюю, но онтогенетически менее развитую форму. Например, у высококвалифицированных рабочих наглядно-действенное мышление может быть гораздо более развитым, чем понятийное у размышляющего на теоретические темы студента. Наглядно-образное мышление художника может быть более

совершенным, чем словесно-логическое у посредственного ученого. Эту мысль хорошо подметил Б.М.Теплов.

Разница между теоретическим и практическим видами мышления, по мнению Б.М.Теплова, состоит лишь в том, что «они по-разному связаны с практикой... Работа практического мышления в основном направлена на разрешение частных конкретных задач..., тогда как работа теоретического мышления направлена в основном на нахождение общих закономерностей»[1]. И теоретическое, и практическое мышление в конечном счете связаны с практикой, но в случае практического мышления эта связь имеет более прямой, непосредственный характер. Практический ум, как правило, на каждом шагу нацелен на решение практической задачи, и его выводы непосредственно проверяются практикой здесь и теперь. Теоретический же ум выступает как опосредствованный: он проверяется на практике лишь в конечных результатах его работы.

Все перечисленные виды мышления у человека сосуществуют, могут быть представлены в одной и той же деятельности. Однако в зависимости от ее характера и конечных целей доминирует тот или иной вид мышления. По этому основанию они все и различаются. По степени своей сложности, по требованиям, которые они предъявляют к интеллектуальным и другим способностям человека, все названные виды мышления не уступают друг другу.

Мышление в отличие от других процессов совершается в соответствии с определенной логикой. Соответственно, в структуре мышления можно выделить следующие логические операции: сравнение, анализ, синтез, абстракция и обобщение. Сравнение вскрывает тождество и различие вещей. Результатом сравнения, кроме того, может стать классификация. Нередко она выступает как первичная форма теоретического и практического познания.

Более глубокое проникновение в суть вещей требует раскрытия их внутренних связей, закономерностей и существенных свойств. Оно выполняется при помощи анализа и синтеза. *Анализ* — это расчленение предмета, мысленное или практическое, на составляющие его элементы с последующим их сравнением. *Синтез* есть построение целого из аналитически заданных частей. Анализ и синтез обычно осуществляются вместе, способст-

---

[1] *Теплов Б.М.* Практическое мышление // Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления. — М., 1981. — С. 147.

вуют более глубокому познанию действительности. «Анализ и синтез, — писал С.Л.Рубинштейн, — «общие знаменатели» всего познавательного процесса. Они относятся не только к отвлеченному мышлению, но и к чувственному познанию и восприятию. В плане чувственного познания анализ выражается в выделении какого-нибудь чувственного свойства объекта, до того должным образом не выделявшегося. Познавательное значение анализа связано с тем, что он вычленяет и «подчеркивает», выделяет существенное»[1]. Теоретический, практический, образный и абстрактный интеллект в своем формировании связан с совершенствованием операций мышления, прежде всего анализа, синтеза и обобщения.

Абстракция — это выделение какой-либо стороны или аспекта явления, которые в действительности как самостоятельные не существуют. Абстрагирование выполняется для более тщательного их изучения и, как правило, на основе предварительно произведенного анализа и синтеза. Результатом всех этих операций нередко выступает формирование понятий.

Абстрагированными могут стать не только свойства, но и действия, в частности способы решения задач. Их использование и перенос в другие условия возможны лишь тогда, когда выделенный способ решения осознан и осмыслен безотносительно к конкретной задаче.

Обобщение выступает как соединение существенного (абстрагирование) и связывание его с классом предметов и явлений. Понятие становится одной из форм мысленного обобщения.

Конкретизация выступает как операция, обратная обобщению. Она проявляется, например, в том, что из общего определения — понятия — выводится суждение о принадлежности единичных вещей и явлений определенному классу.

Кроме рассмотренных видов и операций, имеются еще и процессы мышления. К ним относятся суждение, умозаключение, определение понятий, индукция, дедукция. *Суждение* — это высказывание, содержащее определенную мысль. *Умозаключение* представляет собой серию логически связанных высказываний, из которых выводится новое знание. *Определение* понятий рассматривается как система суждений о некотором классе предметов (явлений), выделяющая наиболее общие их признаки. *Индукция* и *дедукция* — это способы производства умозаключений,

---

[1] *Рубинштейн С.Л.* О природе мышления и его составе // Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления. — М., 1981. — С. 73.

отражающие направленность мысли от частного к общему или наоборот. Индукция предполагает вывод частного суждения из общего, а дедукция — вывод общего суждения из частных.

Хотя логические операции органически входят в состав мышления, оно не всегда выступает как процесс, в котором действуют только логика и разум. В процесс мышления зачастую вмешиваются, изменяя его, *эмоции*. Вот что по этому поводу писал Рубинштейн: «Подчиняясь деспотическому господству слепого чувства, мысль начинает порой регулироваться стремлением к соответствию с субъективным чувством, а не с объективной реальностью..., следует «принципу удовольствия» вопреки «принципу реальности»... Эмоциональное мышление с более или менее страстной предвзятостью подбирает доводы, говорящие в пользу желанного решения»[1].

Эмоции, однако, способны не только искажать, но и стимулировать мышление. Известно, что чувство придает мысли бóльшую страстность, напряженность, остроту, целеустремленность и настойчивость. Без возвышенного чувства продуктивная мысль столь же невозможна, как без логики, знаний, умений, навыков. Вопрос только в том, насколько чувство сильно, не переходит ли оно пределы оптимума, обеспечивающего разумность мышления.

В процессах мышления эмоции особенно выражены в моменты нахождения человеком решения трудной задачи, здесь они выполняют эвристическую и регулятивную функции. Эвристическая функция эмоций заключается в выделении (эмоциональной, сигнальной фиксации) некоторой зоны оптимального поиска, в пределах которой находится искомое решение задачи. *Регулятивная функция эмоций в мышлении* проявляется в том, что они способны активизировать поиск нужного решения в том случае, если он ведется в правильном направлении, и замедляют его, если интуиция подсказывает, что избранный ход направления мысли ошибочен.

При нахождении принципа решения или при возникновении интуитивного ощущения приближения к нему у человека появляется состояние эмоционального подъема. «Состояние эмоциональной активации выступает как некоторый неспецифический сигнал «остановки», как указание на то, «где» должно быть найдено то, что еще не найдено, оно выступает как неконкретизированное предвосхищение принципа решения (или окончательного реше-

---

[1] *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии: В 2 т. — Т. 1. — М., 1989. — С. 369—370.

ния). Это эмоциональное предвосхищение принципиального решения задачи... переживается как «чувство близости решения»[1].

Кроме обычных, нормальных видов мышления, приводящих к правильным выводам, есть особые мыслительные процессы, дающие ложное представление о действительности. Они обнаруживаются у больных людей (например, у шизофреников), а также у тех, кто занимает пограничное положение между нормой и патологией или находится в состоянии так называемого замутненного сознания (галлюцинации, бред, гипнотическое состояние).

Один из видов необычного мышления получил название *аутизма*. Известный исследователь этого вида мышления Э.Блейлер писал по поводу его: «Шизофренический мир сновидений наяву имеет свою форму мышления, ... свои особые законы мышления... Мы наблюдаем действие этих механизмов... и в обычном сновидении..., в грезах наяву как у истеричных, так и у здоровых людей, в мифологии, в народных суевериях и в других случаях, где мышление отклоняется от реального мира»[2]. Мысли человека при аутистическом мышлении подчиняются не логике и разуму, а аффективным потребностям, следуют за ними, отражают их силу, динамику.

Аутистическое мышление тенденциозно. Цель в нем достигается благодаря тому, что для ассоциаций, соответствующих потребностям, открывается свободная, не ограниченная рамками строгой логики дорога. Те из ассоциаций, которые противоречат актуальным потребностям, тормозятся, другие, соответствующие им, получают простор даже в том случае, если порождают логические несоответствия.

Во многих отношениях аутистическое мышление противоположно реалистическому, основные виды и операции которого нами были рассмотрены раньше. *Реалистическое мышление* правильно отражает действительность, делает поведение человека разумным, в то время как *аутистическое мышление* представляет в основном то, что соответствует не объекту, а аффекту. Целью операций реалистического мышления является создание правильной картины мира, нахождение истины. Последняя из задач перед аутистическим мышлением не стоит, его направленность — удовлетворение потребности, снятие вызванного ею эмоционального напряжения. Аутистическое мышление продолжает иллюзии, а не истины.

[1] *Тихомиров О.К.* Психология мышления. — М., 1984. — С. 98.

[2] *Блейлер Э.* Аутистическое мышление // Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления. — М., 1981. — С. 113.

Однако аутизм, считал Блейлер, имеет определенную ценность. Он снимает излишнюю напряженность у человека, успокаивает его, иногда усиливает стремление к позитивной цели. «Нужно представлять себе цель более желанной, чем она есть на самом деле, чтобы повысить свое устремление к ней; не нужно детально представлять себе все трудности и их преодоление, в противном случае человек не сможет приступить к действию... и его энергия ослабеет»[1].

Кроме описанных, есть и индивидуально своеобразные типы мышления. Одну из классификаций типов мыслительной деятельности людей по признакам экстраверсии и интроверсии, доминирования рационального или иррационального, эмоционального и логического в процессах мышления предложил К.Юнг. Он выделил следующие типы людей по характеру мышления:

1. *Интуитивный тип.* Характеризуется преобладанием эмоций над логикой и доминированием правого полушария головного мозга над левым.

2. *Мыслительный тип.* Ему свойственны рациональность и преобладание левого полушария мозга над правым, примат логики над интуицией и чувством.

Критерием истинности для интуитивного типа выступают ощущение правильности и практика, а критерием правильности для мыслительного типа являются эксперимент и логическая безупречность вывода.

Познание у мыслительного типа существенно отличается от познания интуитивного типа. Мыслительный тип обычно интересуется знанием как таковым, ищет и устанавливает логическую связь между явлениями, в то время как интуитивный тип ориентирован на прагматику, на практически полезное использование знаний вне зависимости от их истинности и логической непротиворечивости. Истинно то, что полезно, — вот его жизненное кредо.

ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Прежде чем излагать взгляды психологов на проблему творческого мышления, рассмотрим некоторые факты, которые помогут лучше понять сформулированные дальше положения, касаю-

[1] *Блейлер Э.* Аутистическое мышление // Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления. — М., 1981. — С. 122.

щиеся данного вида мышления. С самого начала отметим, что творческое мышление не обязательно связано только с одним из обсуждавшихся ранее видов мышления, скажем, словесно-логическим; оно вполне может быть и практическим, и образным.

Р.Арнхейм отмечает, что видеть свойства какого-либо предмета — значит воспринимать его как пример воплощения определенного общего понятия, что всякое восприятие состоит в выделении ранее абстрагированных черт. «Следовательно, абстрактное содержится не только в мышлении, но и в других познавательных процессах»[1].

Ярким примером необходимости наглядно-образных представлений для более глубокого понимания абстрактных вещей и понятий может служить следующий пример. Оказывается, что такие различные геометрические понятия, как точка, прямая, треугольник, трапеция, окружность, эллипс, парабола, которые благодаря подкупающей простоте и законченности строения считались абстракциями, не зависящими от реальности, на самом деле связаны с ней и с конкретно-образными представлениями. Рисунок 52 наглядно демонстрирует, что все эти абстракции можно «увидеть» на различных сечениях плоскостью обыкновенного конуса. Точка получается, если плоскость проходит через вершину конуса (52.1); треугольник образуется при пересечении плоскостью конуса по его оси (52.2); отрезок прямой линии можно получить, если плоскость проходит как касательная к боковой поверхности конуса (52.3); трапеция образуется в случае, если от треугольника, образуемого сечением 52.2, отделяется верхняя часть при помощи плоскости, параллельной основанию (52.4); круг можно получить, сделав поперечное сечение конуса плоскостью, параллельной основанию (52.5), эллипс образуется таким же сечением, но проведенным под наклоном (52.6); парабола вырисовывается в случае, если секущая плоскость проходит параллельно оси конуса, но не через ее саму (52.7). Таким образом, меняя расположение и взаимную ориентацию конуса и секущей плоскости, можно не только получить ряд фигур, выражающих абстрактные понятия, но и незаметно, в наглядно-действенном плане переходить от одного абстрактного понятия к другому.

По этому поводу Р.Арнхейм пишет, что элементы мышления в восприятии и восприятия в мышлении взаимно дополняют друг друга. «Они превращают человеческое познание в еди-

[1] *Арнхейм Р.* Визуальное мышление // Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления. — М., 1981. — С. 98.

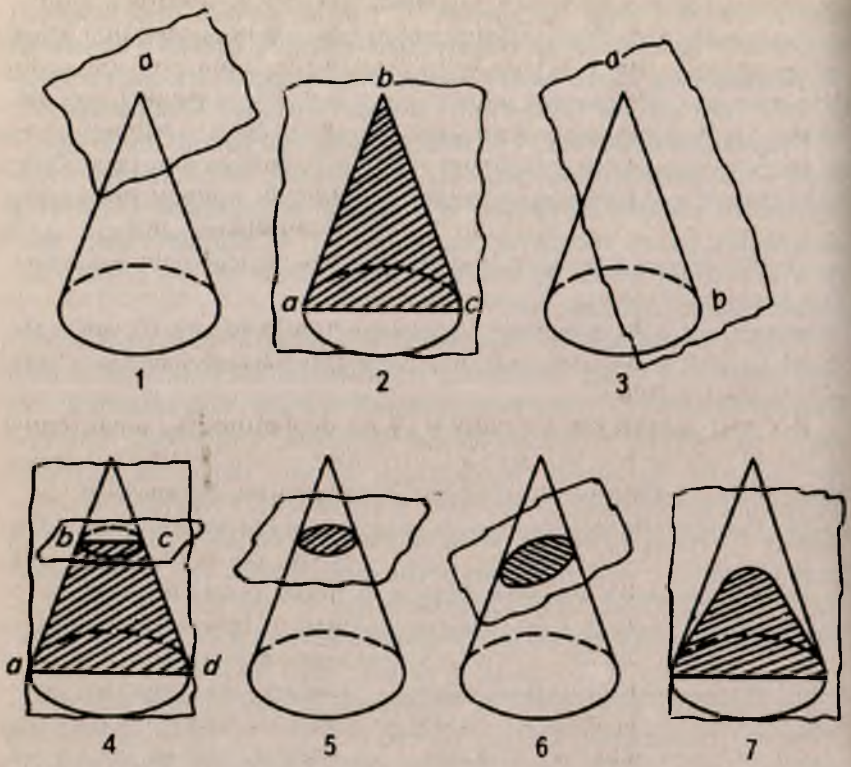


Рис. 52. Примеры наглядного представления основных абстрактных геометрических понятий в виде сечений конуса плоскостью

ный процесс, который ведет неразрывно от элементарного приобретения сенсорной информации к самым обобщенным теоретическим идеям»[1].

Психологами было затрачено много усилий и времени на выяснение того, как человек решает новые, необычные, творческие задачи. Однако до сих пор ясного ответа на вопрос о психологической природе творчества нет. Наука располагает только некоторыми данными, позволяющими частично описать процесс решения человеком такого рода задач, охарактеризовать условия, способствующие и препятствующие нахождению правильного решения. Прежде чем их рассматривать, обратимся к некоторым простейшим примерам задач творческого типа для того, чтобы выяснить их особенности (рис. 53).

[1]Там же. — С. 107.

Задача 1. Как с помощью специальных лучей уничтожить опухоль, расположенную в глубине организма, не повредив при этом его здоровых тканей? Известно, что для удаления этой опухоли необходима такая концентрация лучей в месте ее расположения, которая опасна для здоровых тканей. В месте локализации опухоли необходимо создать нужную концентрацию лучей, не повредив при этом окружающих тканей организма, причем иного доступа к опухоли, чем через другие ткани организма, нет.

Задача 2. Как из шести спичек сложить четыре равносторонних треугольника?

Задача 3. Как четырьмя прямыми линиями, не отрывая от бумаги ручки или карандаша, перечеркнуть расположенные квадратом девять точек?

Все эти задачи имеют одну и ту же особенность, характеризующую творческое мышление, а именно — необходимость применения нетрадиционного способа мышления, необычного видения проблемы, выхода мысли за пределы привычного способа рассуждений. В задаче 1, например, нужно догадаться, что нет необходимости направлять лучи в сторону опухоли из одного источника. В задаче 2 необходимо отойти от привычных попыток искать ее решение в плоскости и обратиться к пространственным представлениям. В задаче 3 также нужно допустить возможность выхода прямых линий за пределы части плоскости, ограниченной девятью точками. Это значит, что во всех трех случаях, проанализировав условия задачи, необходимо направить мысль необычным путем, т.е. применить по-настоящему творческий способ решения. (Справа на рис. 53 показаны пути решения каждой из этих задач.)

Что же такое творческое мышление? Одним из первых попытался сформулировать ответ на данный вопрос Дж.Гилфорд. Он считал, что «творческость» мышления связана с доминированием в нем четырех особенностей:

А. Оригинальность, нетривиальность, необычность высказываемых идей, ярко выраженное стремление к интеллектуальной новизне. Творческий человек почти всегда и везде стремится найти свое собственное, отличное от других решение.

Б. Семантическая гибкость, т.е. способность видеть объект под новым углом зрения, обнаруживать его новое использование, расширять функциональное применение на практике.

В. Образная адаптивная гибкость, т.е. способность изменить восприятие объекта таким образом, чтобы видеть его новые, скрытые от наблюдения стороны.

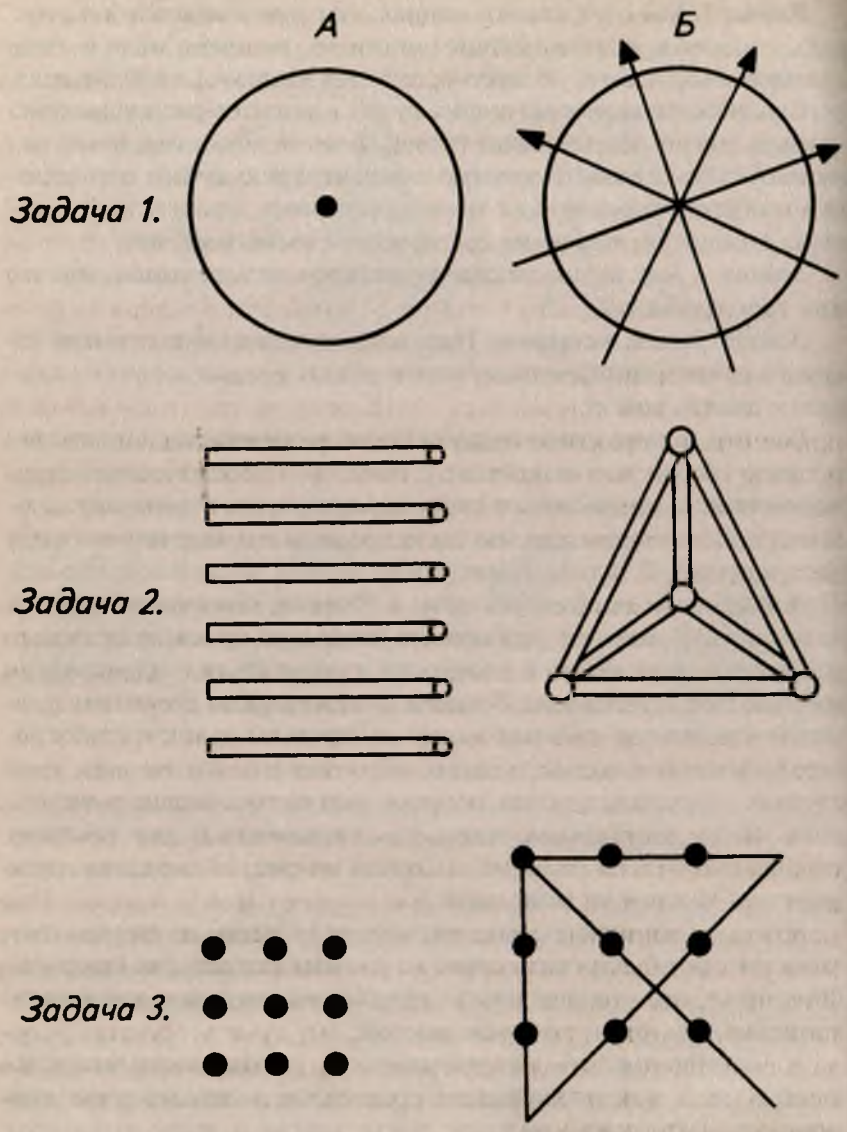


Рис. 53. Исходные условия и принципы решения нескольких простейших творческих задач

Г. Семантическая спонтанная гибкость, т.е. способность продуцировать разнообразные идеи в неопределенной ситуации, в частности в такой, которая не содержит ориентиров для этих идей.

Впоследствии предпринимались и другие попытки дать определение творческому мышлению, но они внесли мало нового в то его понимание, которое было предложено Дж.Гилфордом.

В ходе исследований творческого мышления были выявлены условия, которые способствуют или препятствуют быстрому нахождению решения творческой задачи. Рассмотрим эти условия в обобщенном виде.

1. Если в прошлом определенный способ решения человеком некоторых задач оказался достаточно успешным, то это обстоятельство побуждает его и в дальнейшем придерживаться данного способа решения. При встрече с новой задачей человек стремится применить его в первую очередь.

2. Чем больше усилий было потрачено на то, чтобы найти и применить на практике новый способ решения задачи, тем вероятнее обращение к нему в будущем. Психологические затраты на обнаружение некоторого нового способа решения пропорциональны стремлению использовать его как можно чаще на практике.

3. Возникновение стереотипа мышления, который в силу указанных выше условий мешает человеку отказаться от прежнего и искать новый, более подходящий путь решения задачи. Один из способов преодоления такого сложившегося стереотипа состоит в том, чтобы на некоторое время вообще прекратить попытки решения задачи, а затем вернуться к ней с твердой установкой пробовать для поиска решения только новые пути.

4. Интеллектуальные способности человека, как правило, страдают от частых неудач, и боязнь очередной неудачи начинает автоматически возникать при встрече с новой задачей. Она порождает защитные реакции, которые мешают творческому мышлению, обычно связанному с риском для собственного «Я». В итоге человек теряет веру в себя, у него накапливаются отрицательные эмоции, которые мешают ему думать. Чувство успеха для усиления интеллектуальных потенций людей столь же необходимо, как и ощущение правильности какого-либо движения для его усвоения.

5. Максимум эффективности в решении интеллектуальных задач достигается при оптимальной мотивации и соответствующем уровне эмоционального возбуждения. Этот уровень для каждого человека сугубо индивидуален.

6. Чем больше знаний имеет человек, тем разнообразнее будут его подходы к решению творческих задач. Однако соответствующие знания должны быть разнонаправленными, так как

они обладают способностью ориентировать мышление на различные подходы к решению.

У творческих людей нередко удивительным образом соединяются зрелость мышления, глубокие знания, разнообразные способности, умения и навыки и своеобразные «детские» черты во взглядах на окружающую действительность, в поведении и поступках.

Что же мешает человеку быть творческой личностью и проявлять оригинальность мышления? Только ли отсутствие развитых творческих способностей, те недостатки, о которых говорилось выше, или также что-то другое, не имеющее прямого отношения к творчеству как таковому? На данный вопрос дают свой ответ Г.Линдсей, К.Халл и Р.Томпсон[1]. Они считают, что серьезным препятствием на пути к творческому мышлению могут выступать не только недостаточно развитые способности, но и, в частности:

1. Склонность к конформизму, выражающаяся в доминирующем над творчеством стремлении быть похожим на других людей, не отличаться от них в своих суждениях и поступках.

2. Боязнь оказаться «белой вороной» среди людей, показаться глупым или смешным в своих суждениях.

Обе указанные тенденции могут возникнуть у ребенка в раннем детстве, если первые его попытки самостоятельного мышления, первые суждения творческого характера не находят поддержки у окружающих взрослых людей, вызывают у них смех или осуждение, сопровождаемые наказанием или навязыванием ребенку со стороны взрослого в качестве единственно «правильных» наиболее распространенных, общепринятых мнений.

3. Боязнь показаться слишком экстравагантным, даже агрессивным в своем неприятии и критике мнений других людей. В условиях нашей культуры довольно распространено следующее мнение: критиковать человека — значит быть по отношению к нему невежественным, проявлять к нему неуважение. Этому мы, к сожалению, с детства учим своих детей, совершенно не думая о том, что в данном случае приобретение вежливости, тактичности, корректности и прочих полезных качеств происходит за счет утраты другого, не менее ценного свойства: сметь, иметь и уметь отстаивать, открыто высказывать и защищать собственное мнение, не заботясь о том, понравится или не понравится оно окружающим. В этом собственно и состоит требование к человеку всегда оставаться честным и откровенным.

[1] *Линдсей Г., Халл К., Томпсон Р.* Творческое и критическое мышление // Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления. — М., 1981.

4. Боязнь возмездия со стороны другого человека, чью позицию мы критикуем. Подвергая критике человека, мы обычно вызываем с его стороны ответную реакцию. Опасение такой реакции нередко выступает в качестве препятствия на пути к развитию собственного творческого мышления.

5. Завышенная оценка значимости своих собственных идей. Иногда то, что мы сами придумали или создали, нравится нам больше, чем мысли, высказываемые другими людьми, причем настолько, что у нас возникает желание свое никому не показывать, ни с кем им не делиться и оставить при себе.

6. Высокоразвитая тревожность. Человек, обладающий этим качеством, обычно страдает повышенной неуверенностью в себе, проявляет боязнь открыто высказывать свои идеи.

7. Есть два конкурирующих между собой способа мышления: критический и творческий. *Критическое мышление* направлено на выявление недостатков в суждениях других людей. *Творческое мышление* связано с открытием принципиально нового знания, с генерацией собственных оригинальных идей, а не с оцениванием чужих мыслей. Человек, у которого критическая тенденция слишком выражена, уделяет основное внимание критике, хотя сам бы мог творить, и неплохо. Напротив, тот человек, у которого конструктивное, творческое мышление доминирует над критическим, часто оказывается неспособным видеть недостатки в собственных суждениях и оценках.

Выход из этого положения в том, чтобы у ребенка с самого детства развивать как критическое, так и творческое мышление, заботясь о том, чтобы они находились в равновесии, сопровождали и периодически сменяли друг друга в любом мыслительном акте. Если человеком высказывается собственная идея, то он сам должен ее сразу же критически осмыслить. Если оригинальная, новая мысль высказана кем-то другим, то наряду с ее критикой необходимо обязательно предлагать свою. В жизни большинства людей, для того чтобы их творческая отдача была максимальной, необходимо разумное сочетание творческого и критического мышления.

Интеллектуальные способности человека, как оказалось, сильно страдают от частых неудач. Если людям в течение достаточно длительного периода времени предложить решать только трудные, неподвластные их уму задачи, а затем дать более легкие, то и с этими последними после долгих неудач они будут справляться плохо.

Не все взрослые творческие люди обязательно хорошо успевали в школе. При сравнении их с менее творческими людьми

обнаруживается немало примечательных различий. Самым интересным из них оказалось то, о чем уже говорилось выше: сочетание у творческих личностей интеллектуальной зрелости и «детских» черт характера.

С понятием творчества неразрывно связано понятие интеллекта. Под ним понимается совокупность самых общих умственных способностей, обеспечивающих человеку успех в решении разнообразных задач. Хотя интеллект является одним из самых изученных психологических понятий, в его понимании имеется много различий. Одни считают интеллект некоторой общей умственной способностью, другие полагают, что в этом понятии объединены представления о различных умственных способностях.

Американский психолог Дж.Гилфорд разработал концепцию, согласно которой интеллект представляет собой многомерное явление, некоторое сложное свойство, которое можно оценивать по трем измерениям: характеру, продукту и содержанию (рис. 54). Умственная операция, включенная в интеллектуальное действие, может быть следующей по характеру: оценивание, синтез, анализ, запоминание, познание. По продукту интеллектуальная операция может представлять собой единицу, класс, отношение, систему, трансформацию и рассуждение. Наконец, по содержанию соответствующая операция может представлять собой действие с объектами, символами, преобразование смыслов (семантическая операция), поведение.

Модель интеллекта, по Гилфорду, включает 120 различных интеллектуальных процессов — частных способностей. Они в свою очередь сводятся к 15 факторам: 5 операций, 4 вида содержания и 6 типов продуктов мыслительной деятельности (описаны выше). Операции отражают характер и способы умственной деятельности при переработке информации. К операциям относятся познание, память, дивергентное продуктивное мышление, конвергентное продуктивное мышление и оценивание. *Познание* включает процессы понимания, восприятия информации с помощью пяти органов чувств.

Познание — лишь один из пяти путей переработки информации человеком. *Память* связана с процессами запоминания, сохранения и воспроизведения информации. *Дивергентное продуктивное мышление* служит средством порождения оригинальных творческих идей. Оно допускает существование нескольких правильных ответов на один и тот же вопрос. *Конвергентное продуктивное мышление* связано с решением задач, имеющих

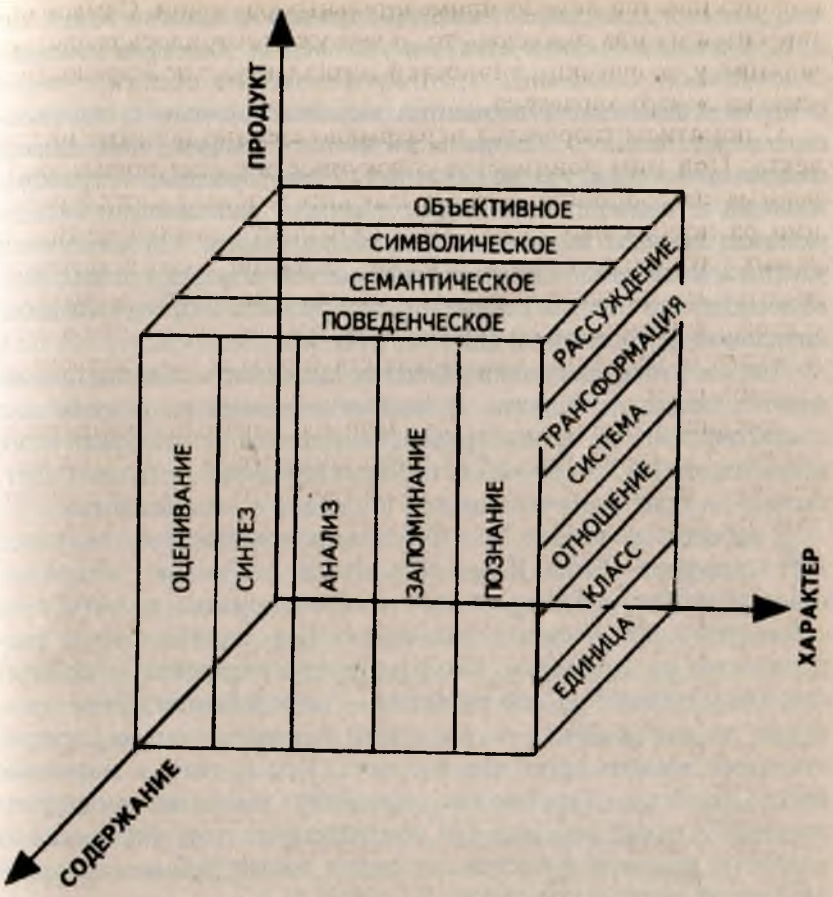


Рис. 54. Трехмерная модель интеллекта по Дж.Гилфорду

единственный правильный ответ. *Оценивание* позволяет сравнивать полученный результат с требуемым и судить о том, решена ли поставленная задача.

Содержание мыслительных операций может быть четырех типов: фигуративным, символическим, семантическим и поведенческим. *Фигуративное содержание* — наглядно-образная информация (образы восприятия, памяти); *символическое содержание* — знаки: буквы, числа, коды и т.п.; *семантическое содержание* — идеи и понятия; *поведенческое содержание* — чувства, мысли, настроения и желания людей, их взаимоотношения. Продукты мыслительной деятельности могут принимать вид еди-

ниц, классов, систем, отношений, трансформаций и импликаций. *Единицами* служат отдельные сведения. *Классами* именуют совокупность сведений, сгруппированных по общим существенным элементам. Отношения выражают связи, существующие между вещами. *Системы* являются блоками, состоящими из элементов и связей между ними. *Трансформации* — преобразования и модификации информации, а импликации — возможные выводы из имеющейся информации. 120 различных частных интеллектуальных способностей образуются как всевозможные сочетания операций, содержаний и продуктов мыслительной деятельностй (5×4×6, рис. 54).

Для оценивания уровня развития интеллекта обычно применяются тесты интеллекта. В настоящее время их разработано достаточно много, и они предназначены для людей различного возраста, от 2—3 до 60—65 лет. Тесты для детей называют «детскими», а предназначенные для взрослых — «взрослыми».

В работе с детьми от 2 до 16 лет широкое применение нашел тест Стенфорд—Бине. В нем есть шкалы для оценки общей осведомленности, уровня развития речи, восприятия, памяти, способностей к логическому мышлению. Все задания в тесте распределены по возрастам. Коэффициент интеллекта — количественный показатель его развития — определяется путем сравнения данных ребенка со средними показателями, характеризующими многих детей его возраста. Кроме того, с помощью теста Стенфорд—Бине можно определить так называемый умственный возраст ребенка. Он соответствует тому физическому возрасту, которого в настоящее время достиг ребенок по уровню своего интеллектуального развития.

Еще один известный тест интеллекта — тест Векслера. Он имеет два различных варианта, один из которых применяется в работе с детьми от 4 до 6 лет, а другой — при изучении детей в возрасте от 7 до 16 лет. Шкалы данного теста оценивают владение словом, умение обнаруживать сходство и различие между предметами, запоминать, считать и ряд других способностей.

Результаты исследования, проведенного по отдельным шкалам-субтестам, объединяются в два показателя: ВИП — вербальный интеллектуальный показатель, интегрирующий результаты выполнения тех заданий, где используется речь, и НИП — невербальный интеллектуальный показатель, состоящий из итогов выполнения заданий, в которых речь практически не употребляется. Общий показатель интеллекта по данному тесту — ОИП — представляет собой сумму ВИП и НИП.

Установлено, что показатели теста Векслера высоко коррелируют с данными, получаемыми при помощи теста Стенфорд—Бине.

Среди ученых не сложилось единого мнения о возможности правильной оценки интеллекта с помощью тестов. Одни считают, что тесты дают в общем верную информацию об интеллекте, другие полагают, что она может быть искажена. Дж.Гилфорд, в частности, экспериментально показал, что достижения по одной группе тестов со специфическим набором заданий не всегда соответствуют результатам тестирования по иным тестам, где применяется другой тип заданий. В этой связи возникла мысль о том, что тесты интеллекта измеряют не столько общие интеллектуальные способности, сколько специальные знания, умения и навыки, приобретенные в процессе обучения.

Однако и полностью отрицать возможность оценки уровня интеллектуального развития с помощью тестов нельзя. Оказалось, что коэффициенты интеллекта весьма устойчивы на протяжении жизни человека, хотя и не остаются постоянными. Постоянство тестовых показателей наблюдается начиная примерно с двухлетнего возраста. Результаты интеллектуального тестирования ребенка в одном возрасте в определенной степени могут предвосхищать результаты, получаемые в следующем возрасте. Однако чем больший интервал времени проходит между тестируемыми возрастами, тем меньше взаимосвязь соответствующих показателей. Например, коэффициенты корреляции между показателями интеллекта, относящимися к возрасту в 2 года, и показателями, связанными с возрастами в 10 и в 18 лет, составляют 0,37 и 0,31, причем чем меньше возрасты, которые мы сравниваем между собой, тем больше различия в коэффициентах корреляции между ними и наоборот. Это свидетельствует о том, что в первые годы жизни интеллектуальное развитие детей идет быстрее, но затем, начиная примерно с возраста 7—8 лет, постепенно замедляется.

Интеллектуальное тестирование, проведенное Л.Р.Хармоном в США в 1958 г., показало, что те люди, кто систематически занимается умственным трудом, имеют более высокие показатели интеллекта. У защитивших диссертации, например, он оказался равным 130,8 единиц (возрастная норма — 100 единиц). Такой же результат обнаружился примерно у 2% населения. По отдельным профессиям показатели распределились следующим образом: физики — 140,3%; математики — 138,2%; инженеры — 134,8% и т.д. Замыкают список люди с очень высоким

уровнем интеллектуального развития: химики (131,5%), биологи (126,1%) и педагоги (123,3%)[1].

Имеются данные, которые показывают, что в развитых странах мира из года в год наблюдается рост уровня интеллектуального развития населения (по тестам Векслера). В Японии, например, которая по коэффициентам интеллекта занимает одно из первых мест среди стран мира (выше показатели только в США), в каждом следующем поколении коэффициент интеллекта увеличивается приблизительно на 7 единиц в возрастном диапазоне от 6 до 59 лет, причем его рост, как выяснилось, имеет не генетическую природу, а зависит от среды, в частности от улучшения здоровья, качества питания населения, обучения и воспитания.

Низкие тестовые показатели интеллекта не всегда говорят о слабых способностях человека. Это — один из наиболее важных моментов, который необходимо учитывать при определении результатов тестирования и их интерпретации. Если ребенок не выполнил тестовое задание, то надо быть очень осторожным в определении на этой основе перспектив его интеллектуального развития.

ТЕОРИИ МЫШЛЕНИЯ В ПСИХОЛОГИИ

Рассмотрим наиболее известные теории, объясняющие процесс мышления. Их можно разделить на две большие группы: те, которые исходят из гипотезы о наличии у человека природных, не изменяющихся под влиянием жизненного опыта интеллектуальных способностей, и те, в основу которых положено представление о том, что умственные способности человека в основном формируются и развиваются прижизненно.

Концепции, согласно которым интеллектуальные способности и сам интеллект определяются как совокупность внутренних структур, обеспечивающих восприятие и переработку информации с целью получения нового знания, составляют одну группу теорий мышления. Считается, что соответствующие интеллектуальные структуры существуют у человека с рождения в потенциально готовом виде, постепенно проявляясь (развиваясь) по мере взросления организма.

Эта идея априорно существующих интеллектуальных способностей — задатков — характерна для многих работ в области

[1]Данные по книге: *Мелхорн Г., Мелхорн Х.-Г.* Гениями не рождаются. — М., 1989.

мышления, выполненных в немецкой школе психологии. Наиболее отчетливо она представлена в гештальттеории мышления, согласно которой способность формировать и преобразовывать структуры, видеть их в реальной действительности и есть основа интеллекта.

В современной психологии влияние идей обсуждаемых теорий прослеживается в понятии схемы. Давно замечено, что мышление, если оно не связано с какой-либо конкретной, внешне детерминированной задачей, внутренне подчиняется определенной логике. Эту логику, которой следует мысль, не имеющая внешней опоры, называют схемой.

Предполагается, что схема рождается на уровне внутренней речи, а затем руководит разверткой мысли, придавая ей внутреннюю стройность и последовательность, логичность. Мысль без схемы обычно называют аутичной мыслью, ее особенности уже были нами рассмотрены. Схема не есть нечто раз и навсегда заданное. Она имеет свою историю развития, которое происходит за счет усвоения логики, средств управления мыслью. Если некоторая схема используется довольно часто без особых изменений, то она превращается в автоматизированный навык мышления, в умственную операцию.

Другие концепции интеллекта предполагают признание неврожденности умственных способностей, возможность и необходимость их прижизненного развития. Они объясняют мышление, исходя из воздействия внешней среды, из идеи внутреннего развития субъекта или взаимодействия того и другого.

Своеобразные концепции мышления представлены в следующих направлениях психологических исследований: в эмпирической субъективной психологии, ассоциативной по характеру и интроспективной по основному методу; в гештальтпсихологии, которая отличалась от предыдущей только отрицанием элементности психических процессов и признанием доминирования их целостности над составом этих элементов, в том числе и в мышлении; в бихевиоризме, сторонники которого пытались заменить процесс мышления как субъективный феномен на поведение (открытое или скрытое, умственное); в психоанализе, который мышление, как и все другие процессы, подчинил мотивации.

Активные психологические исследования мышления ведутся начиная с XVII в. В это время и в течение следующего довольно длительного периода истории психологии мышление фактически отождествлялось с логикой, а в качестве единственного его вида, подлежащего изучению, рассматривалось понятийное теоретиче-

ское мышление, которое иногда не совсем правильно называют логическим (неправильно потому, что логика присутствует в любом другом виде мышления не в меньшей степени, чем в данном).

Сама способность к мышлению считалась врожденной, а мышление, как правило, рассматривалось вне развития. К числу интеллектуальных способностей в то время относили созерцание (некоторый аналог современного абстрактного мышления), логические рассуждения и рефлексия (самопознание). Созерцание, кроме того, понималось как умение оперировать образами (в нашей классификации — теоретическое образное мышление), логические рассуждения — как способность рассуждать и делать умозаключения, а рефлексия — как умение заниматься самоанализом. Операциями мышления в свою очередь считались обобщение, анализ, синтез, сравнение и классификация.

Мышление в ассоциативной эмпирической психологии во всех его проявлениях сводилось к ассоциациям, связям следов прошлого и впечатлений, полученных от настоящего опыта. Активность мышления, его творческий характер были основной проблемой, которую (как и избирательность восприятия и памяти) не смогла решить данная теория. Поэтому ее сторонникам не оставалось ничего другого, как объявить умственные творческие способности априорными, не зависящими от ассоциаций с врожденными способностями разума.

В бихевиоризме мышление рассматривалось как процесс формирования сложных связей между стимулами и реакциями, становления практических умений и навыков, связанных с решением задач. В гештальтпсихологии оно понималось как интуитивное усмотрение искомого решения за счет обнаружения нужной для него связи или структуры.

Нельзя сказать, что оба последних направления в психологии не дали ничего полезного для понимания мышления. Благодаря бихевиоризму в сферу психологических исследований вошло практическое мышление, а в русле гештальттеории стали обращать особое внимание на моменты интуиции и творчества в мышлении.

Определенные заслуги в решении проблем психологии мышления есть и у психоанализа. Они связаны с привлечением внимания к бессознательным формам мышления, а также к изучению зависимости мышления от мотивов и потребностей человека. В качестве своеобразных форм мышления у человека можно рассматривать уже обсуждавшиеся нами защитные механизмы, которые также впервые начали специально изучаться в психоанализе.

В отечественной психологической науке, основанной на учении о деятельностной природе психики человека, мышление получило новую трактовку. Его стали понимать как особый вид познавательной деятельности. Через введение в психологию мышления категории деятельности было преодолено противопоставление теоретического и практического интеллекта, субъекта и объекта познания. Тем самым для конкретного исследования открылась новая, ранее невидимая связь, существующая между деятельностью и мышлением, а также между различными видами самого мышления. Впервые появилась возможность ставить и решать вопросы о генезисе мышления, о его формировании и развитии у детей в результате целенаправленного обучения. Мышление в теории деятельности стали понимать как прижизненно формирующуюся способность к решению разнообразных задач и целесообразному преобразованию действительности, направленному на то, чтобы открывать скрытые от непосредственного наблюдения ее стороны.

А.Н.Леонтьев, подчеркивая произвольный характер высших форм человеческого мышления, их производность от культуры и возможность развития под влиянием социального опыта, писал, что мышление человека не существует вне общества, вне языка, вне накопленных человечеством знаний и выработанных им способов мыслительной деятельности: логических, математических и других действий и операций... Отдельный человек становится субъектом мышления, лишь овладев языком, понятиями, логикой. Им была предложена концепция мышления, согласно которой между структурами внешней, составляющей поведение, и внутренней, составляющей мышление, деятельности существуют отношения аналогии. Внутренняя, мыслительная деятельность не только является производной от внешней, практической, но имеет принципиально то же самое строение. В ней, как и в практической деятельности, могут быть выделены отдельные действия, операции. При этом внешние и внутренние элементы деятельности являются взаимозаменяемыми. В состав мыслительной, теоретической деятельности могут входить внешние, практические действия, и наоборот, в структуру практической деятельности могут включаться внутренние, мыслительные операции и действия.

Деятельностная теория мышления способствовала решению многих практических задач, связанных с обучением и умственным развитием детей. На базе ее были построены такие теории обучения (их же можно рассматривать и как теории развития

мышления), как теория П.Я.Гальперина, теория Л.В.Занкова, теория В.В.Давыдова.

В последние несколько десятилетий на базе успехов в разработке идей кибернетики, информатики, алгоритмических языков высокого уровня в математическом программировании появилась возможность построения новой, информационно-кибернетической теории мышления. В ее основе лежат понятия алгоритма, операции, цикла и информации. Первое обозначает последовательность действий, выполнение которых ведет к решению задачи; второе касается отдельного действия, его характера; третье относится к многократному исполнению одних и тех же действий до тех пор, пока не будет получен необходимый результат; четвертое включает совокупность сведений, передаваемых с одной операции на другую в процессе решения задачи. Оказалось, что многие специальные операции, которые применяются в программах машинной обработки информации и в процессе решения задач на ЭВМ, похожи на те, которыми в мышлении пользуется человек. Это открывает возможность изучения операций человеческого мышления на ЭВМ и построения машинных моделей интеллекта.

РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ

Мышление человека развивается, его интеллектуальные способности совершенствуются. К этому выводу уже давно пришли психологи в результате наблюдений и применения на практике приемов развития мышления. В практическом аспекте развитие интеллекта традиционно рассматривается в трех направлениях: филогенетическом, онтогенетическом и экспериментальном. *Филогенетический аспект* предполагает изучение того, как мышление человека развивалось и совершенствовалось в истории человечества. *Онтогенетический* включает исследование процесса и выделение этапов развития мышления на протяжении жизни одного человека, с рождения до старости. *Экспериментальный* подход к решению этой же проблемы ориентирован на анализ процесса развития мышления в особых, искусственно созданных (экспериментальных) условиях, рассчитанных на его совершенствование.

Один из наиболее известных психологов современности, швейцарский ученый Ж.Пиаже предложил теорию развития интеллекта в детстве, которая оказала большое влияние на современное понимание его развития. В теоретическом плане он при-

держивался мысли о практическом, деятельностном происхождении основных интеллектуальных операций.

Теория развития мышления ребенка, предложенная Ж.Пиаже, получила название «операциональной» (от слова «операция»). Операция, по Пиаже, представляет собой «внутреннее действие, продукт преобразования («интериоризации») внешнего, предметного действия, скоординированного с другими действиями в единую систему, основным свойством которой является обратимость (для каждой операции существует симметричная и противоположная операция)»[1].

В развитии операционального интеллекта у детей Ж.Пиаже выделил следующие четыре стадии:

1. Стадия сенсомоторного интеллекта, охватывающая период жизни ребенка от рождения до примерно двух лет. Она характеризуется развитием способности воспринимать и познавать окружающие ребенка предметы в их достаточно устойчивых свойствах и признаках.

2. Стадия операционального мышления, включающая его развитие в возрасте от двух до семи лет. На этой стадии у ребенка складывается речь, начинается активный процесс интериоризации внешних действий с предметами, формируются наглядные представления.

3. Стадия конкретных операций с предметами. Она характерна для детей в возрасте от 7—8 до 11—12 лет. Здесь умственные операции становятся обратимыми.

4. Стадия формальных операций. Ее в своем развитии достигают дети в среднем возрасте: от 11—12 до 14—15 лет. Данная стадия характеризуется способностью ребенка выполнять операции в уме, пользуясь логическими рассуждениями и понятиями. Внутренние умственные операции превращаются на этой стадии в структурно организованное целое[2].

В нашей стране наиболее широкое практическое применение в обучении мыслительным действиям получила теория формирования и развития интеллектуальных операций, разработанная П.Я.Гальпериным[3]. В основу данной теории было положено представление о генетической зависимости между внутрен-

---

[1]Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления. — М., 1981. — С. 47.

[2]Более подробно теории развития детского интеллекта, включая концепцию Пиаже, рассматриваются во втором томе учебника.

[3]*Гальперин П.Я.* Формирование умственных действий // Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления. — М., 1981.

ними интеллектуальными операциями и внешними практическими действиями. Ранее это положение получило разработку во французской психологической школе (А.Валлон) и в трудах Ж.Пиаже. На нем основывали свои теоретические и экспериментальные работы Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, В.В.Давыдов, А.В.Запорожец и многие другие.

П.Я.Гальперин внес в соответствующую область исследований новые идеи. Им была разработана теория формирования мышления, получившая название концепции планомерного формирования умственных действий. Гальперин выделил этапы интериоризации внешних действий, определил условия, обеспечивающие их наиболее полный и эффективный перевод во внутренние действия с заранее заданными свойствами.

Процесс переноса внешнего действия вовнутрь, по П.Я.Гальперину, совершается поэтапно, проходя строго определенные стадии. На каждом этапе происходит преобразование заданного действия по ряду параметров. В этой теории утверждается, что полноценное действие, т.е. действие высшего интеллектуального уровня, не может сложиться без опоры на предшествующие способы выполнения того же самого действия, в конечном счете — на его исходную, практическую, наглядно-действенную, наиболее полную и развернутую форму.

Четыре параметра, по которым преобразуется действие при его переходе извне внутрь, суть следующие: уровень выполнения, мера обобщения, полнота фактически выполняемых операций и мера освоения. По первому из указанных параметров действие может находиться на трех подуровнях: действие с материальными предметами, действие в плане громкой речи и действие в уме. Три остальных параметра характеризуют качество сформированного на определенном уровне действия: обобщенность, сокращенность и освоенность.

Процесс формирования умственных действий, по П.Я.Гальперину, представляется следующим образом:

1. Ознакомление с составом будущего действия в практическом плане, а также с требованиями (образцами), которым оно в конечном счете должно будет соответствовать. Это ознакомление есть ориентировочная основа будущего действия.

2. Выполнение заданного действия во внешней форме в практическом плане с реальными предметами или их заменителями. Освоение этого внешнего действия идет по всем основным параметрам с определенным типом ориентировки в каждом.

3. Выполнение действия без непосредственной опоры на внешние предметы или их заменители. Перенесение действия из внешнего плана в план громкой речи. Перенесение действия в речевой план, — считал П.Я.Гальперин, — означает не только выражение действия в речи, но прежде всего речевое выполнение предметного действия[1].

4. Перенесение громкоречевого действия во внутренний план. Свободное проговаривание действия целиком «про себя».

5. Выполнение действия в плане внутренней речи с соответствующими его преобразованиями и сокращениями, с уходом действия, его процесса и деталей выполнения из сферы сознательного контроля и переходом на уровень интеллектуальных умений и навыков.

Особое место в исследованиях, посвященных развитию мышления, принадлежит изучению процесса *формирования понятий.* Он представляет собой высший уровень сформированности речевого мышления, а также и высший уровень функционирования как речи, так и мышления, если их рассматривать в отдельности.

С рождения ребенку даны понятия, и этот факт в современной психологии считается общепризнанным. Как же формируются и развиваются понятия? Данный процесс представляет собой усвоение человеком того содержания, которое заложено в понятии. Развитие понятия состоит в изменении его объема и содержания, в расширении и углублении сферы применения данного понятия.

Образование понятий — результат длительной, сложной и активной умственной, коммуникативной и практической деятельности людей, процесса их мышления. Образование понятий у индивида своими корнями уходит в глубокое детство. Л.С.Выготский и Л.С.Сахаров были одними из первых ученых-психологов в нашей стране, кто детально исследовал этот процесс[2]. Они установили ряд стадий, через которые проходит образование понятий у детей.

Сущность методики, которую применили Л.С.Выготский и Л.С.Сахаров (она получила название методики «двойной стимуляции»), сводится к следующему. Испытуемому предлагается два ряда стимулов, которые выполняют различную роль по от-

---

[1]См.: *Гальперин П.Я.* Формирование умственных действий // Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления. — М., 1981.

[2]См.: *Выготский Л.С., Сахаров Л.С.* Исследование образования понятий: Методика двоичой стимуляции // Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления. — М., 1981.

ношению к поведению: один — функцию объекта, на который направлено поведение, а другой — роль знака, с помощью которого поведение организуется.

Например, имеется 20 объемных геометрических фигур, различных по цвету, форме, высоте и размеру. На нижнем плоском основании каждой фигуры, скрытом от взора испытуемого, написаны незнакомые слова, обозначающие усваиваемое понятие. Данное понятие включает в себя одновременно несколько из указанных выше признаков, например, размер, цвет и форму.

Экспериментатор на глазах у ребенка переворачивает одну из фигур и дает ему возможность прочесть написанное на ней слово. Затем он просит испытуемого найти все остальные фигуры с тем же самым словом, не переворачивая их и пользуясь только признаками, замеченными на первой показанной экспериментатором фигуре. Решая эту задачу, ребенок вслух должен объяснить, на какие признаки он ориентируется, подбирая к первой фигуре вторую, третью и т.д.

Если на каком-то шаге испытуемым допущена ошибка, то экспериментатор сам открывает следующую фигуру с нужным названием, но такую, на которой есть признак, не учтенный еще ребенком.

Описанный эксперимент продолжается до тех пор, пока испытуемый не научится безошибочно находить фигуры с одинаковыми названиями и определять признаки, входящие в соответствующее понятие.

С помощью этой методики было установлено, что формирование понятий у детей проходит через три основные ступени:

1. Образование неоформленного, неупорядоченного множества отдельных предметов, их синкретического сцепления, обозначаемого одним словом. Эта ступень в свою очередь распадается на три этапа: выбор и объединение предметов наугад, выбор на основе пространственного расположения предметов и приведение к одному значению всех, ранее объединенных предметов.

2. Образование понятий-комплексов на основе некоторых объективных признаков. Комплексы такого рода имеют четыре вида: ассоциативный (любая внешне замеченная связь берется как достаточное основание для отнесения предметов к одному классу), коллекционный (взаимное дополнение и объединение предметов на основе частного функционального признака), цепной (переход в объединении от одного признака к другому так, что одни предметы объединяются на основании одних, а другие — совершенно иных признаков, причем все они входят

в одну и ту же группу), псевдопонятие (внешне — понятие, внутренне — комплекс).

3. Образование настоящих понятий. Здесь предполагаются умения ребенка выделить, абстрагировать элементы и затем интегрировать их в целостное понятие вне зависимости от предметов, которым они принадлежат. Эта ступень включает следующие стадии: стадия потенциальных понятий, на которой ребенок выделяет группу предметов по одному общему признаку; стадия истинных понятий, когда абстрагируется ряд необходимых и достаточных признаков для определения понятия, а затем они синтезируются и включаются в соответствующее определение.

Синкретическое мышление и мышление в понятиях-комплексах характерны для детей раннего, дошкольного и младшего школьного возраста. К мышлению в настоящих понятиях ребенок приходит только в подростковом возрасте под влиянием обучения теоретическим основам разных наук. Факты, полученные Л.С.Выготским и Л.С.Сахаровым, в этом плане вполне согласуются с теми данными, которые в своих работах по развитию детского интеллекта приводит Ж.Пиаже. С подростковым возрастом у него тоже связан переход детей к стадии формальных операций, которая, по-видимому, предполагает умение оперировать настоящими понятиями.

В заключение рассмотрим информационную теорию интеллектуально-когнитивного развития, связанную с информационно-кибернетической теорией мышления. Ее авторы, Клар и Уоллес, предположили, что ребенок с рождения обладает тремя качественно различными, иерархически организованными типами продуктивных интеллектуальных систем: 1. Система обработки воспринимаемой информации и направления внимания с одного ее вида на другой. 2. Система, ответственная за постановку целей и управление целенаправленной деятельностью. 3. Система, отвечающая за изменение существующих систем первого и второго типов и создание новых подобных систем.

Клар и Уоллес выдвинули ряд гипотез, касающихся действия систем третьего типа:

1. В то время когда организм практически не занят обработкой извне поступающей информации (когда, например, он спит), система третьего типа перерабатывает результаты ранее поступившей информации, предшествующей умственной активности.

2. Цель этой переработки — определить следствия предыдущей активности, которые являются устойчивыми. Так, например, имеются системы, которые управляют записью предыду-

щих событий, разделением этой записи на потенциально устойчивые, согласующиеся друг с другом части и определением этой согласованности от элемента к элементу.

3. Как только подобная согласованная последовательность замечена, в действие вступает другая система — та, которая порождает новую.

4. Формируется система более высокого уровня, включающая в себя предыдущие в качестве элементов или частей.

И так далее. Так можно представить себе, к примеру, формирование логических структур.

До сих пор мы рассматривали естественные пути индивидуального развития мышления. Данные, полученные за последние годы на стыке общей и социальной психологии, показывают, что формирование мышления можно стимулировать групповыми видами интеллектуальной работы. Было замечено, что коллективная деятельность по решению задач способствует усилению познавательных функций людей, в частности улучшению их восприятия и памяти. Аналогичные поиски в области психологии мышления привели ученых к выводу о том, что в некоторых случаях, за исключением только, пожалуй, сложной индивидуальной творческой работы, групповая умственная работа может способствовать развитию индивидуального интеллекта. Было установлено, например, что коллективная работа помогает генерированию и критическому отбору творческих идей.

Одна из методик организации и стимулирования групповой творческой интеллектуальной деятельности получила название «брейнсторминг» (буквально «мозговой штурм»). Его проведение основано на следующих принципах:

1. Для решения некоторого класса интеллектуальных задач, для которых трудно отыскать оптимальное решение, работая над ними индивидуально, создается специальная группа людей, между которыми особым образом организуется взаимодействие, рассчитанное на получение «группового эффекта» — весомой прибавки в качестве и скорости принятия нужного решения по сравнению с индивидуальным его поиском.

2. В подобную рабочую группу включаются люди, которые отличаются друг от друга по психологическим качествам, в совокупности необходимым для нахождения оптимального решения (один, например, больше склонен высказывать идеи, а другой — их критиковать; один обладает быстрой реакцией, но не в состоянии тщательно взвесить ее последствия, другой, напротив, реагирует медленно, но зато тщательно продумывает каж-

дый свой шаг; один стремится к риску, другой склонен к осторожности и т.д.).

3. В созданной группе за счет введения специальных норм и правил взаимодействия создается такая атмосфера, которая стимулирует совместную творческую работу. Поощряется высказывание любой идеи, какой бы странной на первый взгляд она ни казалась. Допускается только критика идей, а не высказавших их людей. Все активно помогают друг другу в работе, особенно высоко оценивается оказание творческой помощи партнеру по группе.

В условиях так организованной групповой творческой работы человек средних интеллектуальных способностей начинает высказывать почти в два раза больше интересных идей, чем в том случае, когда он думает над решением задачи один.

4. Индивидуальная и групповая работа чередуются друг с другом. На одних этапах поиска решения задачи все думают вместе, на других — каждый размышляет в отдельности, на следующем этапе все снова работают вместе и т.д.

Описанная техника стимулирования индивидуального мышления была создана и использовалась до сих пор в основном при работе со взрослыми. Однако нам думается, что она была бы весьма полезной и для развития мышления у детей, а главное — для сплочения детского коллектива и формирования у детей разного возраста необходимых в современной жизни умений и навыков межличностного общения и взаимодействия.

Темы и вопросы для обсуждения на семинарах

Т е м а 1. Природа и виды мышления.

1. Понятие о мышлении, его отличие от других познавательных процессов.
2. Виды мышления, их особенности.
3. Операции мышления.
4. Процессы мышления.
5. Мышление и эмоции.
6. Аутистическое и реалистическое мышление.
7. Индивидуальные особенности мышления.

Т е м а 2. Творческое мышление.

1. Определение творческого мышления.
2. Условия продуктивности творческого мышления.
3. Факторы, препятствующие творческому мышлению.
4. Понятие интеллекта по Дж.Гилфорду.
5. Тесты интеллекта и коэффициент интеллекта.
6. Связь между коэффициентом интеллекта и жизненными успехами.

Т е м а 3. Теории мышления в психологии.

1. Ассоциативная теория мышления.
2. Понимание мышления в бихевиоризме и в гештальтпсихологии.
3. Логическая теория мышления (С.Л.Рубинштейн).
4. Деятельностная теория мышления (А.Н.Леонтьев, П.Я.Гальперин, В.В.Давыдов).
5. Информационно-кибернетическая теория мышления.

Т е м а 4. Развитие мышления.

1. Альтернативные подходы к развитию мышления.
2. Концепция развития детского интеллекта по Ж.Пиаже.
3. Теория планомерного формирования умственных действий П.Я.Гальперина.
4. Теория развития понятий по Л.С.Выготскому.
5. Информационная теория когнитивного развития.
6. Стимулирование развития мышления с помощью техники брейнсторминга.

Темы для рефератов

1. Мышление, эмоции и мотивация: проблемы связи мышления, его продуктов с реальностью.
2. Психология творческого мышления.
3. Понятие, тесты и коэффициент интеллекта.
4. Развитие мышления.

Темы для самостоятельной исследовательской работы

1. Проблемы и пути развития творческого мышления.
2. Личностные особенности творческого человека.
3. Средства развития мышления.
4. Сравнительный анализ мышления человека и машины (ЭВМ).

ЛИТЕРАТУРА

I

Брунер Д.С. Психология познания. За пределами непосредственной информации. — М., 1977. *(Мышление. Образование понятий: 131—210. Восприятие и мышление: 211—241.)*

Исследования мышления в советской психологии. — М., 1966. *(Культурно-историческая теория мышления Л.С.Выготского: 123—174. О роли ассоциаций в процессах мышления: 388—436.)*

Лурия А.Р. Язык и мышление. — М., 1979. *(Развитие понятий и методы их исследования: 67—90. Внутренняя речь и ее моз-*

говая организация: 135—146. Язык и дискурсивное мышление. Операция вывода: 251—264.)

Мелхорн Г., Мелхорн Х.-Г. Гениями не рождаются. Общество и способности человека: Книга для учителя. — М., 1989. *(Развитие интеллекта — настоятельная потребность времени: 5—12. Что такое интеллект: 13—21. Факторы, условия и факты развития интеллекта: 33—37, 50—82. Интеллект и развитие способностей: 110—135.)*

Обухова Л.Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против. — М., 1981. *(Интеллект и другие психические процессы: 109—134.)*

Одаренные дети. — М., 1991. *(Структуры интеллекта. Модель Гилфорда: 216—220.)*

Петухов В.В. Психология мышления: Учебно-методическое пособие. — М., 1987. *(Мышление как предмет психологического изучения: 5—11. Мышление как процесс решения задач: 11—20. Основные теории мышления: 20—51. Направления эмпирического исследования мышления: 51—77. Продуктивное мышление: 84—88.)*

Психолингвистика. Сборник статей. — М., 1984. *(Генетический аспект языка и мышления (Ж.Пиаже): 325—335.)*

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. — Т. 1. — М., 1989. — С. 360—400.

II

Анастази А. Психологическое тестирование. — Кн. 2. — М., 1982. *(Природа интеллекта: 308—316.)*

Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения. — Т. 2. — М., 1979. *(Память и мышление: 118—341.)*

Боно Э. Рождение новой идеи. О нешаблонности мышления. — М., 1976. *(Что такое нешаблонное, творческое мышление: 11—18. Как рождается творческая мысль: 19—23. Что мешает мыслить нешаблонно: 24—33. Принципы нешаблонного мышления: 63—101.)*

Вертгеймер М. Продуктивное мышление. — М., 1987. *(Динамика и логика продуктивного мышления: 5—26, 269—298.)*

Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. — Т. 3. — М., 1983. *(Развитие речи и мышления: 254—273.)*

Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. — Т. 2. — М., 1982. *(Мышление и речь: 5—361. Мышление и его развитие в детском возрасте: 395—415.)*

Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. — Т. 6. — М., 1984. *(Речь и практическое мышление: 6—37.)*

Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. — М., 1972. *(Проблема обобщения в обучении: 10—27. Критический анализ эмпирической теории мышления: 79—111, 186—247. Диалектико-материалистическая теория мышления: 248—331.)*

Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. — М., 1986. *(Диалектико-материалистическая теория мышления: 96—102, 104—111.)*

Доналдсон М. Мыслительная деятельность детей. — М., 1985. *(Абстрактное мышление у детей: 90—102.)*

Исследования мышления в советской психологии. — М., 1966. *(Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий: 236—277.)*

Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. — М., 1981. *(Мышление и его виды: 8—17. Продуктивное и репродуктивное мышление: 17—25.)*

Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. — Т. II. — М., 1983. *(Мышление: 79—92.)*

Линдсей П., Норман Д. Переработка информации у человека. Введение в психологию. — М., 1974. *(Мышление. Решение задач и принятие решений: 473—520.)*

Общая психология. — М., 1986. *(Мышление: 322—347.)*

Петухов В.В. Психология мышления: Учебно-методическое пособие. — М., 1987. *(Формирование понятий: 77—84.)*

Познавательные процессы и способности в обучении. — М., 1990. *(Мышление: 101—121.)*

Теплов Б.М. Избранные труды: В 2 т. — Т. 1. — М., 1985. *(Ум полководца. Практическое мышление: 223—305.)*

Тихомиров О.К. Психология мышления. — М., 1984. *(Виды мышления: 7—10. Развитие мышления: 211—231. Теории мышления: 232—254.)*

Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. — М., 1981. *(Мышление (У.Джемс): 11—20. Психология мышления (О.Кюльпе): 21—27. Продуктивное мышление (К.Дункер): 35—47. О действенном и наглядно-образном мышлении (Д.Брунер): 87—96. Творческое и критическое мышление (Г.Линдсей и др.): 149—152. Этапы творческого мышления (Р.Вудвортс): 255—257. Основные направления экспериментального изучения творчества (Х.Е.Трик): 298—304.)*

III

Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения. — М., 1980. *(Память и мышление: 362—427.)*

Беспалов Б.И. Действие. Психологические механизмы визуального мышления. — М., 1984. *(Наглядно-образное, визуальное мышление: 73—182.)*

Блейхер В.М., Бурлачук Л.Ф. Психологическая диагностика интеллекта и личности. — Киев, 1978. *(Теоретические проблемы исследования интеллекта: 25—46. Методы исследования интеллекта. Тесты Векслера, Амтхауэра, Равена: 46—79.)*

Брушлинский А.В. Продуктивное мышление и проблемное обучение. — М., 1983. *(Мышление. Определение и виды: 6—34. Проблемная ситуация. Виды проблемности: 34— 44, 52—70. Прогнозирование: 44—52.)*

Васильев И.А., Поплужный В.Л., Тихомиров О.К. Эмоции и мышление. — М., 1980. *(Эмоции и мышление: 20—70.)*

Веккер Л.М. Психические процессы: В 3 т. — Т. 2. Мышление и интеллект. — Л., 1976. *(Мышление как проблема психологии: 14—28. Свойства процессов мышления: 28—109. Закономерности мышления: 109—191. Уровни организации мыслительных процессов: 192—275. Интеллект: 276—340.)*

Величковский Б.М. Современная когнитивная психология. — М., 1982. *(Психосемантика и мышление: 184—248.)*

Видинеев Н.В. Природа интеллектуальных способностей человека. — М., 1989. *(Язык как средство мышления и общения: 50—112.)*

Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся. — М., 1989. *(Развитие образного мышления: 193—213.)*

Галин А.Л. Личность и творчество. Психологические этюды. — Новосибирск, 1989. *(Психологическое описание творчества: 64—102.)*

Гальперин П.Я., Котик Н.Р. К психологии творческого мышления // Вопросы психологии. — 1982. — № 5. — С. 80—84.

Гончаров В.С. Типы мышления и учебная деятельность: Пособие к спецкурсу. — Свердловск, 1988. *(Типы мышления: 14—38.)*

Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. — М., 1986. *(Теоретическое мышление: 118—132.)*

Зак А.З. Как определить уровень развития мышления школьников. — М., 1982. *(Особенности эмпирического и теоретического мышления: 8—33.)*

Зак А.З. Развитие теоретического мышления у младших школьников. — М., 1984. *(Общая характеристика теоретического мышления: 7—30.)*

Ильясов И.И. Структура процесса учения. — М., 1986. *(Виды познания (эмпирическое, теоретическое): 100—116.)*

Исследование развития познавательной деятельности. — М., 1971. *(Мышление детей школьного возраста в разных культурах: 272—306.)*

Исследование речевого мышления в психолингвистике. — М., 1985. *(Знаковые опосредователи мышления: 51—72. Внутренняя речь: 99—116.) Проблемы речевого мышления: 12—31. Вербальное мышление: 72—85. Переход от мысли к слову: 85—99. Национально-культурные аспекты речевого мышления: 184—202.)*

Исследования мышления в советской психологии. — М., 1966. *(Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий: 236—277.)*

Келасьев В.Н. Структурная модель мышления и проблемы генезиса психики. — Л., 1984.

Кликс Ф. Пробуждающееся мышление. У истоков человеческого интеллекта. — М., 1983. *(Интеллект человека. История становления: 127—166. Творчество как феномен: 265—288. О биологической и социальной обусловленности человеческого интеллекта: 17—126.)*

Коршунова Л.С., Пружинин Б.И. Воображение и рациональность. Опыт методологического анализа познавательной функции воображения. — М., 1989. *(Воображение и мышление: 122—138.)*

Коул М., Скибнер С. Культура и мышление. Психологический очерк. — М., 1977. *(Культура и мышление: 124—152, 174—208.)*

Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. — Т. II. — М., 1983. *(Опыт экспериментального исследования мышления: 72—78.)*

Никифорова О.И. Исследования по психологии художественного творчества. — М., 1972. *(Образное мышление. Воображение: 4—50. Об интуиции: 50—64.)*

Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология. — М., 1969. *(Природа интеллекта: 61—76. «Психология мышления» и логика: 76—108. Интеллект и восприятие: 109—142. Интеллект и движение: 142—172. Формирование мышления: 173—210. Социальные факторы интеллектуального развития: 210—221.)*

Поддьяков Н.Н. Мышление дошкольника. — М., 1977. *(Теория деятельности и вопросы развития мышления: 6—24. Средства и способы мыслительной деятельности: 35—69. О двух типах мышления, природном и предметном: 69—75. Общая характеристика наглядно-действенного мышления: 78—93, 252—263. Общая характеристика наглядно-образного мышления: 133—162, 252—263.)*

Подольский А.И. Становление познавательного действия. Научная абстракция и реальность. — М., 1987.

Поршнев Б.Ф. О начале человеческой истории. Проблемы палеопсихологии. — М., 1974. *(Генезис речи и мышления: 380—485.)*

Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика. — М., 1976. *(Язык, речь и мышление: 165—173.)*

Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти. — М., 1966. *(Понимание и запоминание. Соотношение процессов: 137—198. Мышление и память. Приемы и процессы осмысленного запоминания: 198—299.)*

Тихомиров О.К. Психология мышления. — М., 1984. *(Мышление и сознание: 34—86. Эмоции и мышление: 87—106.)*

Ушакова Т.Н. и др. Речь человека в общении. — М., 1989. *(Память в структуре речемыслительной деятельности: 61—98.)*

Холодная М.А. Интегральные структуры понятийного мышления. — Томск, 1983.

Хомский Н. Язык и мышление. — М., 1972. *(Вклад лингвистики в изучение мышления. Прошлое, настоящее и будущее: 12—121.)*

Якиманская И.С. Знание и мышление школьника. — М., 1985. *(Основные функции знаний в развитии мышления: 11—27.)*

Глава 12.
РЕЧЬ

Краткое содержание

Речь и ее функции. Значение речи в жизни человека, в его психологии и поведении. Речь как средство общения (коммуникации) и обобщения (мышления). Виды речи, их назначение. Отличие речи от языка. Значение и смысл. Слово как понятие. Сокращение и развернутая речь, их психологические особенности. Теории усвоения языка и развития речи. Теория научения в речевом развитии. Нативистская и когнитивная теории. Освоение речи как развитие значений и смыслов. Психолингвистическая модель порождения и функционирования речи.

Речь как средство общения. Информационный обмен — первоначальная функция речи. Коммуникации у человека и обезьян. Экспрессивно-выразительная и контекстная функции речи животных. Отличие человеческой речи от средств общения у обезьян. Означенность единиц человеческой речи, ее понятийный строй. Проблема врожденности и приобретенности человеческой речевой способности. Опыт обучения животных человеческой речи.

Речь как инструмент мышления. Связь мысли со словом. Участие голосового аппарата человека в решении интеллектуальных задач. Экспериментальные доказательства существования внутренней речи и ее участия в процессах мышления.

Соотношение мышления и речи. Значение слова как единицы мышления и речи. Особенности начального периода развития мышления и речи у ребенка,

Представление о внутренней речи, ее структура и значение. Эгоцентрическая речь ребенка как промежуточная форма между внутренней и внешней речью. Дискуссия Л.С.Выготского и Ж.Пиаже о сущности и судьбе эгоцентрической речи. Становление и функционирование детской речи, развитие ее грамматических структур и коммуникативных функций. Механизмы усвоения речи ребенком.

РЕЧЬ И ЕЕ ФУНКЦИИ

Речь является основным средством человеческого общения. Без нее человек не имел бы возможности получать и передавать большое количество информации, в частности такую, которая несет большую смысловую нагрузку или фиксирует в себе то, что невозможно воспринять с помощью органов чувств (абстрактные понятия, непосредственно не воспринимаемые явления, законы, правила и т.п.). Без письменной речи человек был бы лишен возможности узнать, как жили, что думали и делали люди предыдущих поколений. У него не было бы возможности передать другим свои мысли и чувства. Благодаря речи как средству общения индивидуальное сознание человека, не ограничиваясь личным опытом, обогащается опытом других людей, причем в гораздо большей степени, чем это может позволить наблюдение и другие процессы неречевого, непосредственного познания, осуществляемого через органы чувств: восприятие, внимание, воображение, память и мышление. Через речь психология и опыт одного человека становятся доступными другим людям, обогащают их, способствуют их развитию.

По своему жизненному значению речь имеет полифункциональный характер. Она является не только средством общения, но и средством мышления, носителем сознания, памяти, информации (письменные тексты), средством управления поведением других людей и регуляции собственного поведения человека. Соответственно множеству ее функций речь является *полиморфной деятельностью*, т.е. в своих различных функциональных назначениях представлена в разных формах: внешней, внутренней, монолога, диалога, письменной, устной и т.д. Хотя все эти формы речи взаимосвязаны, их жизненное назначение неодинаково. Внешняя речь, например, играет в основном роль средства общения, внутренняя — средства мышления. Письменная речь чаще всего выступает как способ запоминания информации. Монолог обслуживает процесс одностороннего, а диалог — двустороннего обмена информацией.

Важно отличать язык от речи. Их основное различие заключается в следующем. *Язык* — это система условных символов, с помощью которых передаются сочетания звуков, имеющие для людей определенные значение и смысл. *Речь* же — это совокупность произносимых или воспринимаемых звуков, имеющих тот же смысл и то же значение, что и соответствующая им система письменных знаков. Язык един для всех людей, пользующихся им, речь является индивидуально своеобразной. В речи выражается психология отдельно взятого человека или общности людей, для которых данные особенности речи характерны, язык отражает в себе психологию народа, для которого он является родным, причем не только ныне живущих людей, но и всех других, которые жили раньше и говорили на данном языке.

Речь без усвоения языка невозможна, в то время как язык может существовать и развиваться относительно независимо от человека, по законам, не связанным ни с его психологией, ни с его поведением.

Связывающим звеном между языком и речью выступает *значение слова*. Оно выражается как в единицах языка, так и в единицах речи.

Речь вместе с тем несет в себе определенный смысл, характеризующий личность того человека, который ею пользуется. Смысл в отличие от значения выражается в тех сугубо личных мыслях, чувствах, образах, ассоциациях, которые данное слово вызывает именно у этого человека. Смыслы одних и тех же слов для разных людей различны, хотя языковые значения могут быть одинаковыми.

Важнейшая роль слова состоит в том, что в своем значении оно обобщенно отражает действительность, существующую вне и независимо от индивидуального человеческого сознания. Смысл же отражает не только объективный, но и субъективный мир данного человека и сугубо индивидуален. В речи, насыщенной субъективным смысловым содержанием, отражается вся психология человека, и это обстоятельство является основанием для использования речи в системе личностной психодиагностики.

Со значением слов непосредственно связано представление о них как о *понятиях*. Что же такое понятие? Почему усвоению понятий детьми придается такое большое значение в обучении и воспитании?

В окружающем нас мире бесконечно много различных предметов и явлений, и если бы мы стремились каждое из них назвать отдельным словом, то тот словарный запас, которым мы

должны были бы пользоваться, стал бы практически необозрим, а сам язык — недоступным человеку. Мы им просто не могли бы пользоваться как средством коммуникации.

К счастью, дело обстоит таким образом, что нам вовсе нет необходимости для каждого отдельно существующего предмета или явления придумывать свое специфическое название, самостоятельное слово. В своем общении и в мышлении мы вполне удовлетворительно обходимся весьма ограниченным их количеством, и наш словарный запас намного меньше числа обозначаемых с помощью слов предметов и явлений. Каждое такое слово представляет собой понятие, относящееся не к одному предмету или явлению, а к целому их классу, выделенному по совокупности общих и специфических признаков. Эти же признаки для выделяемого класса явлений и предметов выступают как существенные, т.е. выражающие их основные качества и свойства, а не второстепенные признаки. Все сказанное входит в представление об объеме и содержании понятия. Знать его — значит уметь правильно указать на объем и содержание соответствующего понятия.

Слова-понятия позволяют нам обобщать и углублять наши знания об объектах, выходя в их познании за пределы непосредственного опыта, за рамки того, что нам дано через органы чувств. Понятие фиксирует существенное и игнорирует несущественное в предметах и явлениях, оно может развиваться за счет обогащения своего объема и содержания. Новое знание поэтому может входить в старую систему понятий и выражаться с помощью уже известных слов. В этой связи редко возникает необходимость придумывать совершенно новые слова для того, чтобы выразить вновь полученное знание. Благодаря понятийному строю языка мы имеем возможность с помощью ограниченного числа слов обозначать практически необозримое количество явлений и предметов. Этой цели, в частности, служат многозначные слова и выражения. Именно такими является большинство слов, составляющих основу современных развитых языков. Пользуясь весьма условной аналогией из области математики, можно было бы сказать, что число слов в языке растет по арифметической, а выражаемый с их помощью объем знаний — по геометрической прогрессии.

Владея понятием, мы знаем о предмете или явлении очень многое. Если нам показали какой-либо незнакомый предмет и назвали его известным нам понятием, то мы автоматически приписываем данному предмету все те, пусть даже еще реально не

увиденные в нем качества, которые заключены в содержании и объеме соответствующего понятия.

Понятие выступает и как важный элемент восприятия, внимания, памяти, а не только мышления и речи. Оно придает всем этим процессам избирательность и глубину. Пользуясь понятием для обозначения предмета или явления, мы как бы автоматически видим в них (понимаем, представляем, воспринимаем и вспоминаем о них) больше, чем нам дано непосредственно через органы чувств. Обращаясь к понятиям, мы существенно экономим время коммуникации и мышления, сокращения до минимума количества необходимых слов и максимальных операций.

Из множества качеств и признаков предмета или явления, заключенных в слове-понятии, ребенок поначалу усваивает лишь те, которые непосредственно выступают в совершаемых им действиях с соответствующими предметами. В дальнейшем, по мере получения и обогащения жизненного опыта, им усваивается более глубокий смысл соответствующего понятия, включая и те качества обозначаемых им предметов, которые прямо не воспринимаются.

Процесс формирования понятия начинается у ребенка задолго до овладения речью, но становится по-настоящему активным лишь тогда, когда ребенок достаточно овладел речью как средством общения и развил свой практический интеллект.

Речь человека может быть сокращенной и развернутой как с понятийной, так и с лингвистической точек зрения. В развернутом типе речи говорящий использует все возможности символического выражения смыслов, значений и их оттенков, предоставленные языком. Этот тип речи характеризуется большим словарным запасом и богатством грамматических форм, частым употреблением предлогов для выражения логических, временных и пространственных отношений, использованием безличных и неопределенно-личных местоимений, употреблением подходящих понятий, уточняющих прилагательных и наречий для обозначения того или иного специфического положения дел, более выраженным синтаксическим и грамматическим структурированием высказываний, многочисленной подчинительной связью компонентов предложения, свидетельствующей о предвосхищающем планировании речи.

Сокращенное речевое высказывание достаточно для понимания среди хорошо знакомых людей и в знакомой обстановке. Однако оно затрудняет выражение и восприятие более сложных, абстрактных мыслей, связанных с тонкими различениями и дифференциальным анализом скрытых взаимосвязей. В слу-

чае теоретического мышления человек чаще пользуется развернутой речью.

Рассмотрим основные психологические теории, объясняющие процесс формирования речи. Одна из них — *теория научения*. Данная теория утверждает, что подражание и подкрепление являются основными механизмами формирования и развития речи у человека. Предполагается, что у ребенка имеется врожденная потребность и способность к подражанию, в том числе звукам человеческой речи. Получая положительное эмоциональное подкрепление, подражание ведет к быстрому усвоению сначала звуков человеческой речи, затем фонем, морфем, слов, высказываний, правил их грамматического построения. Освоение речи, таким образом, сводится к научению всем ее основным элементам.

Данная теория, однако, не в состоянии удовлетворительно и полностью объяснить процесс усвоения языка, в частности ту быстроту, с которой в раннем детстве ребенок осваивает речь. Кроме того, для развития любых способностей, в том числе и речевых, необходимы задатки, которые сами по себе не могут быть приобретены в результате научения (по крайней мере до того, как научение началось). С позиции данной теории трудно понять детское словотворчество, а также те моменты в развитии речи ребенка, которые не имеют аналогов у взрослых, т.е. такие, которые никак не усвоишь методом подражания.

Опыт показывает, что взрослые подкрепляют у ребенка не столько грамматически правильные, сколько умные и правдивые, оригинальные и семантически точные высказывания. Имея это в виду, в рамках теории речевого научения трудно объяснить быстрое формирование правильной грамматики речевых высказываний у детей.

Автором следующей теории речевого развития является Н.Хомский. Он утверждает, что в организме и мозге человека с рождения имеются некоторые *специфические задатки к усвоению речи* в ее основных атрибутах. Эти задатки созревают примерно к годовалому возрасту и открывают возможности для ускоренного развития речи с одного года до трех лет. Данный возраст называется *сензитивным* для формирования речи. В более широких возрастных границах он охватывает период жизни человека от года до половой зрелости (имеется в виду не только усвоение языка как средства общения, но и освоение его на понятийном уровне как средства мышления). В течение всего этого периода времени развитие речи обычно происходит без осложнений, но вне его язык усвоить или трудно, или вообще

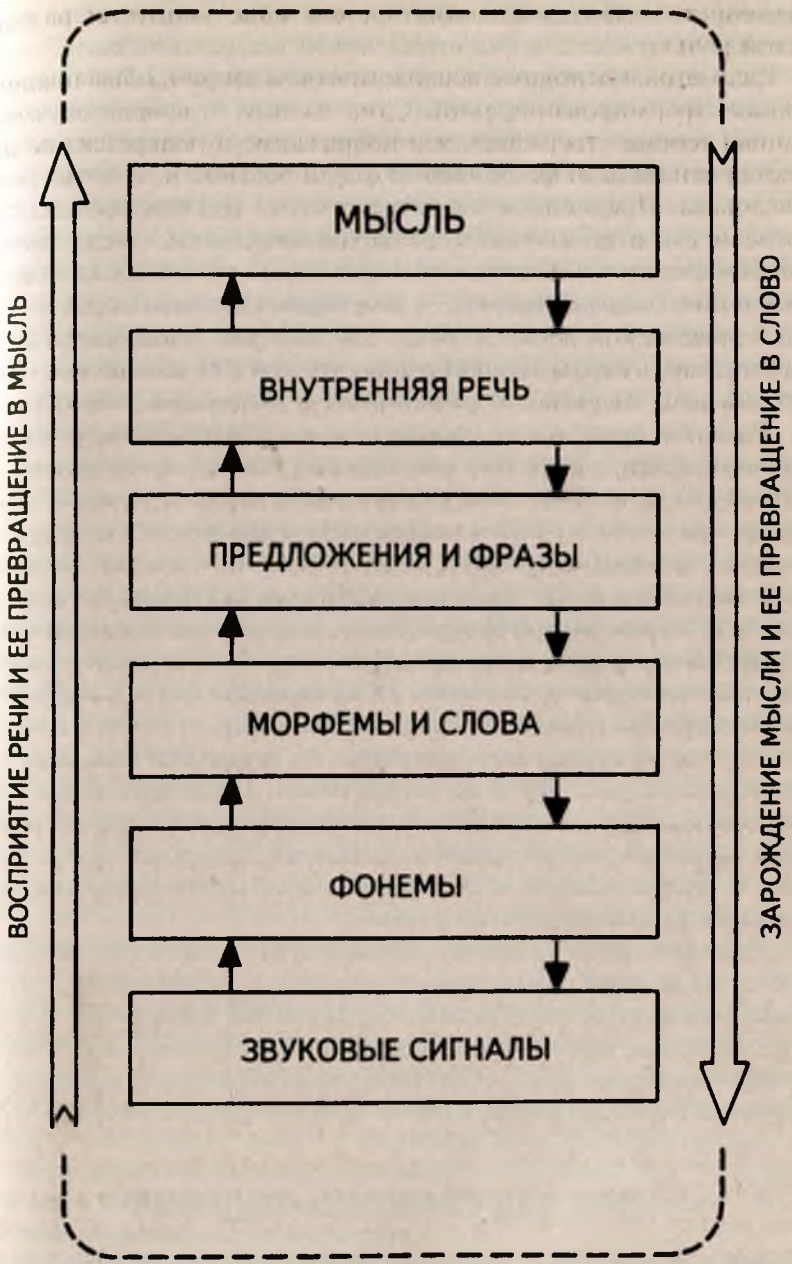


Рис. 55. Психологическая модель порождения и функционирования речи

невозможно. По данной причине взрослые иммигранты хуже усваивают чужой для них язык, чем их малолетние дети.

Еще одна популярная теория усвоения языка называется *когнитивной*. Согласно ей развитие речи зависит от присущей ребенку с рождения способности воспринимать и интеллектуально перерабатывать информацию. Этим, в частности, и объясняется детское спонтанное словотворчество. Предполагается, что речевое развитие зависит от развития мышления, а не наоборот (Ж.Пиаже). Установлено — и это одно из основных исходных положений данной теории, — что первые высказывания малышей обычно относятся к тому, что они уже понимают. Дети, кроме того, обычно говорят о том, что для них интересно. Следовательно, на развитие речи влияет и мотивация ребенка.

Развитие речи можно рассмотреть и с психолингвистических позиций (рис. 55) в плане становления все более совершенной структуры речи. Под этим углом зрения процесс речевого развития представляет собой непрерывно и циклически повторяющиеся переходы от мысли к слову и от слова к мысли, которые становятся все более осознанными и содержательно богатыми. Вначале мысль формируется в слово, которое одновременно выступает и как фраза, и как предложение, без дальнейшего лингвистически тонкого членения. Та же бедность форм и вариаций характерна для обратного процесса движения от слова к мысли. Затем этот процесс разворачивается по вертикали (так, как это показано на рис. 55) и по горизонтали. Последнее движение характеризуется расширением возможностей представления мысли в словах на разных уровнях. Например, на уровне предложения и фразы одна и та же мысль может быть выражена поразному людьми с богатой речью.

Усвоение речи ребенком начинается с выделения речевых сигналов из всей совокупности звуковых раздражителей. Затем в его восприятии эти сигналы объединяются в морфемы, слова, предложения, фразы. На базе их формируется связная, осмысленная внешняя речь, обслуживающая общение и мышление. Процесс перевода мысли в слово идет в обратном направлении.

РЕЧЬ КАК СРЕДСТВО ОБЩЕНИЯ

В филогенезе речь первоначально выступала, вероятно, как средство общения людей, способ обмена между ними информацией. В пользу такого предположения говорит факт наличия

у многих животных развитых средств коммуникации и только у человека способности пользоваться речью при решении интеллектуальных задач. У шимпанзе, например, мы находим относительно высоко развитую речь, которая в некоторых отношениях человекоподобна. Речь шимпанзе, однако, выражает только органические потребности животных и их субъективные состояния. Это — система эмоционально-экспрессивных выражений, но никогда не символ или знак чего-либо, находящегося за пределами животного. Язык животных не имеет тех значений, которыми богата человеческая речь, и тем более смыслов. В разнообразных формах жесто-мимического и пантомимического общения шимпанзе на первом месте находятся эмоционально-выразительные движения, хотя и очень яркие, богатые по форме и оттенкам.

У животных, кроме того, можно обнаружить выразительные движения, связанные с так называемыми социальными эмоциями, например специальные жесты — приветствия друг друга. Высшие животные, как показывает опыт внимательного наблюдения за их общением, прекрасно разбираются в жестах и мимике друг друга. При помощи жестов они выражают не только свои эмоциональные состояния, но и побуждения, направленные на другие предметы. Самый распространенный способ общения шимпанзе в таких случаях состоит в том, что они начинают то движение или действие, которое хотят воспроизвести или к которому хотят побудить другое животное. Этой же цели служат хватательные движения, выражающие желание обезьяны получить от другого животного какой-либо предмет. Для многих животных характерна связь выразительных эмоциональных движений со специфическими голосовыми реакциями. Она же, по-видимому, лежит в основе возникновения и развития человеческой речи.

Обратим внимание еще на одну генетическую предпосылку развития у человека речи как средства общения. Для многих животных речь является не только системой эмоционально-выразительных реакций, но также средством психологического контакта с себе подобными. Ту же самую роль формирующаяся в онтогенезе речь первоначально выполняет и у человека, по крайней мере в возрасте до полутора лет. Эта речевая функция также еще не связана с интеллектом.

Но человеческого индивида не может удовлетворять такая, весьма ограниченная в своих возможностях коммуникативная роль речи. Для того чтобы передать какое-либо переживание

или содержание сознания другому человеку, нет иного пути, кроме означивания речевых высказываний, т.е. отнесения передаваемого содержания к какому-либо известному классу предметов или явлений. Это непременно требует абстракции и обобщения, выражения обобщенного абстрагированного содержания в слове-понятии. Общение развитых в психологическом и культурном плане людей непременно предполагает обобщение, развитие словесных значений. Это и есть магистральный путь совершенствования человеческой речи, сближающий ее с мышлением и включающий речь в управление всеми другими познавательными процессами.

В последние годы ведется немало споров и дискуссий по вопросу о том, является способность к усвоению речи у человека врожденной или нет. Мнения ученых в этом вопросе разделились: одни стоят на позиции неврожденности этой способности, другие придерживаются точки зрения о ее генетической обусловленности.

С одной стороны, есть убедительные доказательства того, что ни о какой врожденности речи человека говорить нельзя. Это, к примеру, факты отсутствия каких бы то ни было признаков членораздельной человеческой речи у детей, выросших в изоляции от говорящих на родном языке людей и никогда не слышавших человеческого голоса. Это также данные многочисленных неудачных опытов обучения высших животных языку человека, умению пользоваться хотя бы элементарными понятиями. Только у человека, причем лишь в условиях правильно организованного обучения и воспитания, может появиться и развиться вербальная понятийная речь.

С другой стороны, имеются не менее достоверные факты, которые свидетельствуют о том, что многие высшие животные обладают развитой системой коммуникаций, по многим своим функциям напоминающей речь человека. Высшие животные (обезьяны, собаки, дельфины и некоторые другие) понимают обращенную к ним речь человека, избирательно реагируют на эмоционально-экспрессивные ее аспекты.

Имеются определенные экспериментальные доказательства того, что дети с рождения способны отличать речь человека и выделять ее из множества других звуков, избирательно на нее реагировать и очень быстро обучаться. Если иметь в виду то, что основное отличие врожденных и приобретенных форм поведения состоит в том, что наследственно обусловленные (имеющие соответствующие задатки) его виды при наличии соот-

ветствующих внешних условий развиваются быстрее, то вполне можно допустить, что какие-то генотипические факторы, способствующие быстрому усвоению ребенком столь сложной формы поведения, какой является речь, все же существуют.

Полностью приобретенное поведение, не имеющее врожденных задатков для развития, формируется и прогрессирует медленно, совсем не так, как это имеет место в случае усвоения речи. Сначала при его развертке появляются простейшие элементы приобретенного поведения, которые становятся своеобразными задатками, и только затем на их основе конструируются более сложные формы поведения. Этот процесс, как правило, длителен и охватывает весьма значительный период времени в жизни индивида. Примером тому является процесс усвоения детьми понятий, который завершается лишь к подростковому возрасту, хотя речь оказывается сформированной уже в возрасте около трех лет.

Другим доказательством возможного существования врожденных предпосылок к усвоению речи у человека является типичная последовательность стадий ее развития. Эта последовательность одинакова у всех детей независимо от того, где, в какой стране и когда они родились, в условиях какой культуры развивались и на каком языке говорят. Дополнительным, косвенным доказательством той же самой мысли является следующий факт: речь ребенком, как известно, не может быть усвоена раньше определенного периода времени, например до одного года жизни. Это становится возможным лишь тогда, когда в организме созревают соответствующие анатомо-физиологические структуры.

Основная трудность, которую необходимо разрешить для того, чтобы найти окончательный ответ на вопрос о наличии или отсутствии у человека прирожденных (генотипических) факторов, определяющих усвоение им языка, состоит в том, что факты, которые обычно используют для доказательства или опровержения положений, связанных с обсуждаемым вопросом, допускают различные толкования. Да и сами эти факты порой достаточно противоречивы. Приведем примеры.

1. В США, в Калифорнии, был обнаружен ребенок в возрасте около 14 лет, с которым никто не общался по-человечески, т.е. с помощью речи, примерно с 2-месячного возраста. Естественно, что он не владел речью и не проявлял никакого знания языка. Несмотря на значительные затраченные усилия, обучить его пользоваться речью по-настоящему так и не удалось.

2. В одном из проведенных психологами исследований изучался процесс речевого развития у шести глухих с рождения детей. Их родители имели вполне нормальный слух и долгое время не позволяли своим детям пользоваться в общении языком мимики и жестов. Однако еще до того, как эти дети получили возможность воспринимать и понимать речь людей по движениям губ, самостоятельно произносить звуки речи, т.е. прежде чем они приобрели какие бы то ни было знания в области своего родного языка, они уже начали пользоваться жестами. Эти дети, в конечном счете неплохо овладев речью, прошли в ее развитии те же стадии, что и здоровые дети. Сначала они научились правильно пользоваться жестами, обозначающими отдельные слова, затем перешли к двух-трехсловным жестам-предложениям, наконец, к целым многофразовым высказываниям.

Весьма интересен, но не менее сложен и следующий вопрос: в состоянии ли высшие животные осваивать человеческую речь? Многочисленные ранние опыты обучения речи обезьян не дали, как мы знаем, удовлетворительного ответа на данный вопрос. Антропоидов в этих опытах обучали вербальному языку и пользованию понятиями, но все эти попытки завершились неудачно.

Впоследствии ученые, занимающиеся этой проблемой, отказались от обучения животных высшей форме речи человека, связанной с мышлением, и решили попробовать научить животных пользоваться человеческим языком мимики и жестов, тем, который употребляют глухие от рождения люди. И опыт удался.

Одно из наиболее известных и плодотворных исследований подобного типа было проведено в 1972 г. Его авторы, американские ученые Б.Т.Гарднер и Р.А.Гарднер, предприняли попытку обучить шимпанзе женского пола пользованию некоторыми специальными знаками, заимствованными из американского варианта языка глухих. Обучение началось, когда шимпанзе было около одного года (примерно то же время, когда начинает активно усваивать речь человеческий ребенок), и продолжалось в течение четырех лет. Все те, кто ухаживал за животными, должны были в общении с ними пользоваться только языком мимики и жестов.

Поначалу люди активно подкрепляли любые попытки обезьяны самостоятельно воспроизвести и практически использовать в общении с человеком тот или иной демонстрируемый ей жест. Позднее, после того как экспериментатор, взяв руки обезьяны в свои, в нужный момент изображал в течение достаточно длительного периода времени изучаемый жест, она научилась хорошо пользоваться подобного рода знаками. В конечном счете

животное самостоятельно стало осваивать новые жесты, просто наблюдая за тем, как их использует человек.

К возрасту около 4 лет Уоши (так звали обезьяну) могла уже вполне самостоятельно воспроизводить около 130 различных жестов, а понимала еще больше. Подобного рода положительный результат затем был получен и другими исследователями. Например, Ф.Г.Паттерсон, обучая жестовому языку обезьяну-гориллу по имени Коко с 1 года и до 7 лет, научил ее пользоваться в общении с людьми 375 знаками.

Эти исследования, конечно, окончательно не доказывают, что животные — в данном случае высшие человекообразные обезьяны — в состоянии усваивать именно человеческую речь, понимать и пользоваться ею на уровне понятий. Высшие, понятийные формы речи им все же недоступны, а те знаки, которыми они учатся пользоваться, не выходят за пределы реализации коммуникативной функции. Более того, до сих пор нет каких-либо убедительных фактов, свидетельствующих о том, что животные в состоянии складывать из знаков предложения, менять порядок слов для выражения одной и той же мысли. Иначе говоря, в мире животных не установлено пока никакого движения вперед к слиянию мысли и слова.

РЕЧЬ КАК ИНСТРУМЕНТ МЫШЛЕНИЯ

Главная функция речи у человека все же состоит в том, что она является инструментом мышления. В слове как понятии заключено гораздо больше информации, чем может в себе нести простое сочетание звуков.

Тот факт, что мышление человека неразрывно связано с речью прежде всего доказывается психофизиологическими исследованиями участия голосового аппарата в решении умственных задач. Электромиографическое[1] исследование работы голосового аппарата в связи с мыслительной деятельностью показало, что в самые сложные и напряженные моменты мышления у человека наблюдается повышенная активность голосовых связок. Эта активность выступает в двух формах: фазической и тонической. Первая фиксируется в виде высокоамплитудных и нерегулярных вспышек речедвигательных потенциалов, а вторая — в форме постепенного нарастания амплитуды электромиограммы. Экс-

[1] *Электромиограмма* — техническая запись движений голосовых связок.

периментально доказано, что фазическая форма речедвигательных потенциалов связана со скрытым проговариванием слов про себя, в то время как тоническая — общим повышением речедвигательной активности.

Оказалось, что все виды мышления человека, связанные с необходимостью использования более или менее развернутых рассуждений, сопровождаются усилением речедвигательной импульсации, а привычные и повторные мыслительные действия ее редукцией. Существует, по-видимому, некоторый оптимальный уровень вариаций интенсивности речедвигательных реакций человека, при котором мыслительные операции выполняются наиболее успешно, максимально быстро и точно.

СООТНОШЕНИЕ МЫШЛЕНИЯ И РЕЧИ

На протяжении всей истории психологических исследований мышления и речи проблема связи между ними привлекала к себе повышенное внимание. Предлагаемые ее решения были самыми разными — от полного разделения речи и мышления и рассмотрения их как совершенно независимых друг от друга функций до столь же однозначного и безусловного их соединения, вплоть до абсолютного отождествления.

Многие современные ученые придерживаются компромиссной точки зрения, считая, что, хотя мышление и речь неразрывно связаны, они представляют собой как по генезису, так и по функционированию относительно независимые реальности. Главный вопрос, который сейчас обсуждают в связи с данной проблемой, — это вопрос о характере реальной связи между мышлением и речью, об их генетических корнях и преобразованиях, которые они претерпевают в процессе своего раздельного и совместного развития.

Значительный вклад в решение этой проблемы внес Л.С.Выготский. Слово, писал он, так же относится к речи, как и к мышлению. Оно представляет собой живую клеточку, содержащую в самом простом виде основные свойства, присущие речевому мышлению в целом. Слово — это не ярлык, наклеенный в качестве индивидуального названия на отдельный предмет. Оно всегда характеризует предмет или явление, обозначаемое им, обобщенно и, следовательно, выступает как акт мышления.

Но слово — это также средство общения, поэтому оно входит в состав речи. Будучи лишенным значения, слово уже не

относится ни к мысли, ни к речи; обретая свое значение, оно сразу же становится органической частью и того и другого. Именно в значении слова, говорит Л.С.Выготский, завязан узел того единства, которое именуется речевым мышлением.

Однако мышление и речь имеют разные генетические корни. Первоначально они выполняли различные функции и развивались отдельно. Исходной функцией речи была коммуникативная функция. Сама речь как средство общения возникла в силу необходимости разделения и координации действий людей в процессе совместного труда. Вместе с тем при словесном общении содержание, передаваемое речью, относится к определенному классу явлений и, следовательно, уже тем самым предполагает их обобщенное отражение, т.е. факт мышления. Вместе с тем такой, например, прием общения, как указательный жест, никакого обобщения в себе не несет и поэтому к мысли не относится.

В свою очередь есть виды мышления, которые не связаны с речью, например наглядно-действенное, или практическое, мышление у животных. У маленьких детей и у высших животных обнаруживаются своеобразные средства коммуникации, не связанные с мышлением. Это выразительные движения, жесты, мимика, отражающие внутренние состояния живого существа, но не являющиеся знаком или обобщением. В филогенезе мышления и речи отчетливо вырисовывается доречевая фаза в развитии интеллекта и доинтеллектуальная фаза в развитии речи.

Л.С.Выготский полагал, что в возрасте примерно около 2 лет, т.е. в том, который Ж.Пиаже обозначил как начало следующей за сенсомоторным интеллектом стадии дооперационного мышления, в отношениях между мышлением и речью наступает критический переломный момент: речь начинает становиться интеллектуализированной, а мышление — речевым.

Признаками наступления этого перелома в развитии обеих функций являются быстрое и активное расширение ребенком своего словарного запаса (он начинает часто задавать взрослым вопрос: как это называется?) и столь же быстрое, скачкообразное увеличение коммуникативного словаря. Ребенок как бы впервые открывает для себя символическую функцию речи и обнаруживает понимание того, что за словом как средством общения на самом деле лежит обобщение, и пользуется им как для коммуникации, так и для решения задач. Одним и тем же словом он начинает называть разные предметы, и это есть прямое доказательство того, что ребенок усваивает понятия. Решая какие-либо интеллектуальные задачи, он начинает рассуждать вслух, а это, в свою

очередь, признак того, что он использует речь уже и как средство мышления, а не только общения. Практически доступным для ребенка становится значение слова как таковое.

Но эти факты есть признаки только лишь начала настоящего усвоения понятий и их использования в процессе мышления и в речи. Далее этот процесс, углубляясь, продолжается еще в течение достаточно длительного времени, вплоть до подросткового возраста. Настоящее усвоение научных понятий ребенком происходит относительно поздно, примерно к тому времени, к которому Ж.Пиаже отнес стадию формальных операций, т.е. к среднему возрасту от 11—12 до 14—15 лет. Следовательно, весь период развития понятийного мышления занимает в жизни человека около 10 лет. Все эти годы интенсивной умственной работы и учебных занятий уходят на усвоение ребенком важнейшей для развития как интеллекта, так и всех других психических функций и личности в целом категории — понятия.

Первое слово ребенка по своему значению как целая фраза. То, что взрослый выразил бы в развернутом предложении, ребенок передает одним словом. В развитии семантической (смысловой) стороны речи ребенок начинает с целого предложения и только затем переходит к использованию частых смысловых единиц, таких как отдельные слова. В начальный и конечный моменты развитие семантической и физической (звучащей) сторон речи идет разными, как бы противоположными путями. Смысловая сторона речи разрабатывается от целого к части, в то время как физическая ее сторона развивается от части к целому, от слова к предложению.

Грамматика в становлении речи ребенка несколько опережает логику. Он раньше овладевает в речи союзами «потому что», «несмотря на», «так как», «хотя», чем смысловыми высказываниями, соответствующими им. Это значит, писал Л.С.Выготский, что движение семантики и звучания слова в овладении сложными синтаксическими структурами не совпадают в развитии.

Еще более отчетливо это несовпадение выступает в функционировании развитой мысли: далеко не всегда грамматическое и логическое содержание предложения идентичны. Даже на высшем уровне развития мышления и речи, когда ребенок овладевает понятиями, происходит лишь частичное их слияние.

Очень важное значение для понимания отношения мысли к слову имеет внутренняя речь. Она в отличие от внешней речи обладает особым синтаксисом, характеризуется отрывочностью, фрагментарностью, сокращенностью. Превращение внешней ре-

чи во внутреннюю происходит по определенному закону: в ней в первую очередь сокращается подлежащее и остается сказуемое с относящимися к нему частями предложения.

Основной синтаксической характеристикой внутренней речи является предикативность. Ее примеры обнаруживаются в диалогах хорошо знающих друг друга людей, «без слов» понимающих, о чем идет речь в их «разговоре». Таким людям нет, например, никакой необходимости иногда обмениваться словами вообще, называть предмет разговора, указывать в каждом произносимом ими предложении или фразе подлежащее: оно им в большинстве случаев и так хорошо известно. Человек, размышляя во внутреннем диалоге, который, вероятно, осуществляется через внутреннюю речь, как бы общается с самим собой. Естественно, что для себя ему тем более не нужно обозначать предмет разговора.

Основной закон развития значений употребляемых ребенком в общении слов заключается в их обогащении жизненным индивидуальным смыслом. Функционируя и развиваясь в практическом мышлении и речи, слово как бы впитывает в себя все новые смыслы. В результате такой операции смысл употребляемого слова обогащается разнообразными когнитивными, эмоциональными и другими ассоциациями. Во внутренней же речи — и в этом состоит ее главная отличительная особенность — преобладание смысла над значением доведено до высшей точки. Можно сказать, что внутренняя речь в отличие от внешней имеет свернутую предикативную форму и развернутое, глубокое смысловое содержание.

Еще одной особенностью семантики внутренней речи является агглютинация, т.е. своеобразное слияние слов в одно с их существенным сокращением. Возникающее в результате слово как бы обогащается двойным или даже тройным смыслом, взятым по отдельности от каждого из двух-трех объединенных в нем слов. Так, в пределе можно дойти до слова, которое вбирает в себя смысл целого высказывания, и оно становится, как говорил Л.С.Выготский, «концентрированным сгустком смысла». Чтобы полностью перевести этот смысл в план внешней речи, пришлось бы использовать, вероятно, не одно предложение. Внутренняя речь, по-видимому, и состоит из подобного рода слов, совершенно непохожих по структуре и употреблению на те слова, которыми мы пользуемся в своей письменной и устной речи. Такую речь в силу названных ее особенностей можно рассматривать как внутренний план речевого мышления. Внутренняя речь и есть процесс мышления «чистыми значениями».

А.Н.Соколов показал, что в процессе мышления внутренняя речь представляет собой активный артикуляционный, несознаваемый процесс, беспрепятственное течение которого очень важно для реализации тех психологических функций, в которых внутренняя речь принимает участие[1]. В результате его опытов со взрослыми, где в процессе восприятия текста или решения арифметической задачи им предлагалось одновременно вслух читать хорошо выученные стихи или произносить одни и те же простые слоги (например, «ба-ба» или «ля-ля»), было установлено, что как восприятие текстов, так и решение умственных задач серьезно затрудняются при отсутствии внутренней речи. При восприятии текстов в данном случае запоминались лишь отдельные слова, а их смысл не улавливался. Это означает, что мышление в ходе чтения присутствует и обязательно предполагает внутреннюю, скрытую от сознания работу артикуляционного аппарата, переводящего воспринимаемые значения в смыслы, из которых, собственно, и состоит внутренняя речь.

Еще более показательными, чем со взрослыми испытуемыми, оказались подобные опыты, проведенные с младшими школьниками. У них даже простая механическая задержка артикуляции в процессе умственной работы (зажимание языка зубами) вызывала серьезные затруднения в чтении и понимании текста и приводила к грубым ошибкам в письме.

Письменный текст — это наиболее развернутое речевое высказывание, предполагающее весьма длительный и сложный путь умственной работы по переводу смысла в значение. На практике этот перевод, как показал А.Н.Соколов, также осуществляется с помощью скрытого от сознательного контроля активного процесса, связанного с работой артикуляционного аппарата.

Промежуточное положение между внешней и внутренней речью занимает эгоцентрическая речь. Это речь, направленная не на партнера по общению, а на себя, не рассчитанная и не предполагающая какой-либо обратной реакции со стороны другого человека, присутствующего в данный момент и находящегося рядом с говорящим. Эта речь особенно заметна у детей среднего дошкольного возраста, когда они играют и как бы разговаривают сами с собой в процессе игры.

Элементы этой речи можно встретить и у взрослого, который, решая сложную интеллектуальную задачу, размышляя вслух,

---

[1]См.: *Соколов А.Н.* Психофизиологическое исследование внутренней речи // Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления. — М., 1981.

произносит в процессе работы какие-то фразы, понятные только ему самому, по-видимому, обращенные к другому, но не предполагающие обязательного ответа с его стороны. Эгоцентрическая речь — это речь-размышление, обслуживающая не столько общение, сколько само мышление. Она выступает как внешняя по форме и внутренняя по своей психологической функции. Имея свои исходные корни во внешней диалогической речи, она в конечном счете перерастает во внутреннюю. При возникновении затруднений в деятельности человека активность его эгоцентрической речи возрастает.

При переходе внешней речи во внутреннюю эгоцентрическая речь постепенно исчезает. На убывание ее внешних проявлений следует смотреть, как считал Л.С.Выготский, как на усиливающуюся абстракцию мысли от звуковой стороны речи, что свойственно речи внутренней. Ему возражал Ж.Пиаже, который полагал, что эгоцентрическая речь — это рудиментарная, пережиточная форма речи, перерастающая из внутренней во внешнюю. В самой такой речи он видел проявление несоциализированности, аутизма мысли ребенка. Постепенное исчезновение эгоцентрической речи было для него признаком приобретения мыслью ребенка тех качеств, которыми обладает логическое мышление взрослого. Спустя много лет, познакомившись с контраргументами Л.С.Выготского, Ж.Пиаже признал правильность его позиции.

До сих пор мы говорили о развитии речевого мышления, т.е. той формы интеллектуализированной речи, которая рано или поздно в конечном счете превращается в мысль. Мы убедились в том, что мышление в своем развитии имеет собственные, независимые от речи истоки и следует собственным законам в течение длительного периода времени, пока мысль не вливается в речь, а последняя не становится интеллектуализированной, т.е. понятной. Мы также знаем, что даже на самых высоких уровнях своего развития речь и мышление не совпадают полностью. Это означает, что свои корни и законы онтогенетического развития должны быть и у речи. Рассмотрим некоторые из них.

Опыт исследования процесса речевого развития у детей, принадлежащих разным народам, странам, культурам и нациям, показывает, что, несмотря на то, что различия в структуре и содержании современных языков разительны, в целом процесс усвоения ребенком своей родной речи везде идет по общим законам. Так, например, дети всех стран и народов с

удивительной легкостью усваивают в детстве язык и овладевают речью, причем этот процесс у них начинается и завершается примерно в одно и то же время, проходя одинаковые стадии. К возрасту около 1 года все дети начинают произносить отдельные слова. Около 2 лет от роду ребенок уже говорит двух-трехсловными предложениями. Примерно к 4 годам все дети оказываются в состоянии разговаривать достаточно свободно.

Одногодовалые дети имеют обычно уже довольно богатый опыт взаимодействия с окружающей действительностью. У них есть четкие представления о своих родителях, об окружающей обстановке, о пище, об игрушках, с которыми они играют. Еще задолго до того, как дети практически начинают пользоваться речью, их образный мир имеет уже представления, соответствующие усваиваемым словам. В таких подготовленных предыдущим опытом социализации условиях для овладения речью ребенку остается сделать не так уж много: мысленно связать имеющиеся у него представления и образы действительности с сочетаниями звуков, соответствующими отдельными словами. Сами эти звуковые сочетания к однолетнему возрасту также уже неплохо известны ребенку: ведь он их неоднократно слышал от взрослого.

Следующий этап речевого развития приходится на возраст примерно 1,5—2,5 года. На этом этапе дети обучаются комбинировать слова, объединять их в небольшие фразы (двух-трехсловные), причем от использования таких фраз до составления целых предложений они прогрессируют довольно быстро.

После двух-трехсловных фраз ребенок переходит к употреблению других частей речи, к построению предложений в соответствии с правилами грамматики. На предыдущем и данном этапах речевого развития существуют три пути усвоения языка и дальнейшего совершенствования речи на этой основе: подражание взрослым и другим окружающим людям; формирование условнорефлекторных, ассоциативных по своей природе связей между образами предметов, действиями, воспринимаемыми явлениями и соответствующими словами или словосочетаниями; постановка и проверка гипотез о связи слова и образа эмпирическим путем (так называемое *оперантное обусловливание*). К этому следует добавить и своеобразную детскую речевую изобретательность, проявляющуюся в том, что ребенок вдруг совершенно самостоятельно по собственной инициативе начинает придумывать новые слова,

произносить такие фразы, которые от взрослого он никогда не слышал.

Темы и вопросы для обсуждения на семинарах

Тема 1. Речь и ее функции.

1. Речь как средство общения и обобщения.
2. Виды речи и их назначение.
3. Слово как понятие.
4. Значение и смысл слова.
5. Теории усвоения языка и развития речи.

Тема 2. Речь как средство общения.

1. Обмен информацией между живыми существами — первоначальная функция речи.
2. Общение животных (человекообразных обезьян) между собой.
3. Отличие речи человека от речи животных.
4. Проблема врожденности или приобретенности способности человека к усвоению и пользованию речью.
5. Опыт обучения животных человеческой речи.

Тема 3. Речь как инструмент мышления.

1. Неразрывная связь мысли и слова.
2. Участие голосового аппарата в мышлении человека.
3. Экспериментальное доказательство существования и роли внутренней речи в мышлении.
4. Начальный период развития мышления у ребенка.

Тема 4. Соотношение мышления и речи.

1. Значение слова как единицы мышления и речи.
2. Внутренняя речь и ее особенности.
3. Эгоцентрическая речь. Дискуссия Л.С.Выготского и Ж.Пиаже.
4. Раздельное и общее в развитии мышления и речи.

Темы для рефератов

1. Виды и функции речи.
2. Коммуникативная речь у животных.
3. Понятие внутренней речи.
4. Феномен эгоцентрической речи.

Темы для самостоятельной исследовательской работы

1. Теория развития языка и речи.
2. Отличие речи человека как средства общения от речи животных.
3. Соотношение речи и мышления.
4. Развитие речи и мышления.

ЛИТЕРАТУРА

I

Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. — Т. 3. — М., 1983. *(Развитие устной речи. Предыстория письменной речи: 164—200. Развитие речи и мышления: 254—273.)*

Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. — Т. 2. — М., 1982. *(Мышление и речь: 5—361.)*

Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. — Т. 6. — М., 1984. *(Речь и практическое мышление: 6—37.)*

Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. — М., 1982. *(Фонема в языке и речи: 20—28, 33—43. Сенсорика и язык: 117—154.)*

Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. — Т. 1. — М., 1983. *(Психологическое исследование речи: 65—75.)*

Линдсей П., Норман Д. Переработка информации у человека. Введение в психологию. — М., 1974. *(Язык: 420—441.)*

Лурия А.Р. Язык и сознание. — М., 1979. *(Проблема языка и сознания: 11—30. Слово и его семантическое строение: 31—50. Развитие значения слов в онтогенезе: 51—66. Развитие понятий и методы их исследования: 67—114. Роль речи в протекании психических процессов. Регулирующая функция речи и ее развитие: 115—134. Внутренняя речь и ее мозговая организация: 135 — 147. Сложные формы речевого высказывания. Парадигматические компоненты в синтагматических структурах: 165—186. Развернутое речевое сообщение и его порождение: 187—202. Основные формы речевого высказывания. Устная (диалогическая и монологическая) и письменная речь: 203—216. Понимание компонентов речевого высказывания. Слово и предложение: 217—234. Понимание смысла сложного сообщения. Текст и подтекст: 235—250.)*

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. — Т. 1. — М., 1989. *(Речь: 442—460.)*

Ушакова Т.Н. и др. Речь человека в общении. — М., 1989. *(Речь как объект психологического исследования: 10—60.)*

II

Брунер Д.С. Психология познания. За пределами непосредственной информации. — М., 1977. *(Язык и развитие: 336—355.)*

Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. — Т. 3. — М., 1983. *(К вопросу о многоязычии в детском возрасте: 329—337.)*

Исенина Е.И. Дословесный период развития речи у детей. — Саратов, 1986. *(Теория невербальной, дословесной коммуникации: 5—44. Механизмы и движущие силы развития протоязыка: 112—125. Переход дословесной коммуникации в словесную: 125—138.)*

Линден Ю. Обезьяны, человек и язык. — М., 1981. *(Краткий эволюционный взгляд на язык жестов: 72—78.)*

Общение и речь. Развитие речи у детей в общении со взрослыми. — М., 1985. *(Три функции речи: 7—13. Довербальное развитие общения: 13—19. Этап возникновения речи и развитие общения (дошкольники): 19—31.)*

Психолингвистика. Сборник статей. — М., 1984. *(Онтогенез речевых актов (Дж.С.Брунер): 21—49. Развитие речи (М.П.Бутон): 307—324. Генетический аспект языка и мышления (Ж.Пиаже): 325—335.)*

Развитие личности ребенка. — М., 1987. *(Язык и общение детей: 74—98.)*

Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика. — М., 1976. *(Теория овладения языком: 107—115. Язык, речь, мышление: 165—173. Язык и память: 178—182. Язык и когнитивное развитие: 182—197. Психолингвистика и психология: 217—332.)*

Социально-исторический подход в психологии обучения. — М., 1989. *(Чтение — сложный вид деятельности: 35—58.)*

Хомский Н. Язык и мышление. — М., 1972. *(Вклад лингвистики в изучение мышления. Прошлое, настоящее и будущее: 12—121.)*

III

Ахутина Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. — М., 1989.

Богин Г.И. Уровни и компоненты речевой способности человека: Учебное пособие. — Калинин, 1975. *(Речь как способность. Уровни развития речевой способности.)*

Веккер Л.М. Психические процессы: В 3 т. — Т. 3. — Л., 1981. *(Психика, речь, сознание: 285—325.)*

Величковский Б.М. Современная когнитивная психология. — М., 1982. *(Психосемантика и мышление: 184—248.)*

Видинеев Н.В. Природа интеллектуальных способностей человека. — М., 1989. *(Филогенез языка и речи: 113—152.)*

Восприятие. Механизмы и модели. — М., 1974. *(Внимание и восприятие речи: 37—46.)*

Исследование речевого мышления в психолингвистике. — М., 1985. *(Проблема речевого мышления: 12—31. Становление сим-*

волической функции в онтогенезе: 32—50. Переход от мысли к слову: 85—99. Природное и социальное в речевой способности человека: 171—184.)

Кликс Ф. Пробуждающееся мышление. У истоков человеческого интеллекта. — М., 1983. *(Мотивы и этапы возникновения письменности: 190—210.)*

Коул М., Скибнер С. Культура и мышление. Психологический очерк. — М., 1977. *(Культура и язык: 54—80.)*

Кучинский Г.И. Психология внутреннего диалога. — Минск, 1988. *(Психология речи. Внутренний диалог — обязательный компонент продуктивного мышления: 106—141.)*

Миллер Д., Галантер Е., Прибрам К. Планы и структура поведения. — М., 1964. *(Планы речи: 149—172.)*

Линден Ю. Обезьяны, человек и язык. — М., 1981. *(Проблема развития языка у детей: 40—53.)*

Найссер У. Познание и реальность. — М., 1981. *(Язык и его использование: 166—186.)*

Поршнев Б.Ф. О начале человеческой истории. Проблемы палеопсихологии. — М., 1974. *(Генезис речи — мышления: 380—485.)*

Психолингвистика. Сборник статей. — М., 1984. *(Интенции, конвенции и символы: 50—102. Когнитивные предпосылки развития грамматики: 143—207.)*

Развитие творческой активности школьников. — М., 1991. *(Развитие речи в форме вопросов и ответов: 14—34.)*

Становление речи и усвоение языка ребенком. — М., 1985. *(Психолингвистический анализ некоторых этапов доречевого периода: 6—20.)*

Тихомиров О.К. Психология мышления. — М., 1984. *(Мышление и обобщение: 146—180.)*

Ушакова Т.Н. Функциональные структуры второй сигнальной системы. — М., 1979.

Ушакова Т.Н. и др. Речь человека в общении. — М., 1989. *(Психологические исследования семантики речи: 99—171.)*

Чистякова М.И. Психогимнастика. — М., 1990. *(Мимика, жесты, пантомимика: 9—11.)*

Раздел III.
ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Глава 13.
ВВЕДЕНИЕ В ПСИХОЛОГИЮ ЛИЧНОСТИ

Краткое содержание

Понятие личности. Научное определение понятия «личность». Наличие и сосуществование множества разных определений этого понятия — следствие многогранности и сложности феномена личности. Необходимость и недостаточность каждого из этих определений. Интеграция научных дефиниций — путь получения наиболее разносторонней характеристики личности, общего представления о ней. Индивид, личность, индивидуальность — понятия, при помощи которых человек характеризуется в целом, в совокупности многих его свойств. Различия в содержании и объеме этих понятий.

История исследований личности. Три основных исторических периода в изучении личности: философско-литературный, клинический и экспериментальный, их особенности и влияние на современное состояние этой области знаний. Необходимость и сущность экспериментального подхода в изучении психологии личности. Вклад А.Ф.Лазурского, Г.Айзенка, Г.Оллпорта и Р.Кеттела в разработку проблем личности.

Современные теории личности. Дифференциация направлений в исследованиях личности в 30-е годы XX в. Классификация современных психологических теорий личности, ее основания. Три типа теорий личности: психодинамические, социодинамические и интеракционистские. Особенности экспериментальных и неэкспериментальных, структурных и динамических, ряда других теорий. Теория черт личности. Фрейдизм и неофрейдизм. Гуманистическая теория личности. Теория социального научения. Феноменологический подход. Концепция личности А.Н.Леонтьева. Новейшие тенденции в теоретической разработке психологических проблем личности.

Формирование и развитие личности. Зависимость решения вопроса о развитии личности от того, в русле какой теории он рассматривается. Тенденция к интеграции различных точек зрения. Концепция развития личности Э.Эриксона, основания и принципы, на которых она строится. Две линии развития: нормальная и аномальная. Стадии развития и его возрастные этапы. Краткая характеристика основных личностных новообразований процесса развития, возникающих на каждой стадии. Общая оценка концепции Э.Эриксона. Понимание личностного развития по Э.Фромму.

Устойчивость личности. Жизненное значение феномена устойчивости личности. Трудность ответа на вопрос об устойчивости или изменчивости лично-

сти из-за множества свойств, которыми обладает человек и которые характеризуются различной степенью устойчивости. Устойчивость некоторых базисных и изменчивость ситуативных проявлений личности. Устойчивость как относительное постоянство поведения личности в типичных жизненных ситуациях. Психологические и поведенческие свойства человека, обнаруживающие большую устойчивость. Зависимость устойчивости и изменчивости личностных качеств от возраста, индивидуальных особенностей человека, его отношений с окружающими людьми. Сравнительно слабая устойчивость социальных установок, некоторых черт, проявляемых в системе межличностных отношений. Проблема предсказания устойчивости личности на основе наблюдений за ней в детском возрасте. Теория социального научения и вопрос об устойчивости личности.

ОБЩЕЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ЛИЧНОСТИ

На вопрос, что такое личность, психологи отвечают по-разному, и в разнообразии их ответов, а отчасти и в расхождении мнений на этот счет проявляется сложность самого феномена личности. Каждое из определений личности, имеющихся в литературе (если оно включено в разработанную теорию и подкреплено исследованиями), заслуживает того, чтобы учесть его в поисках глобального определения личности.

Личность чаще всего определяют как человека в совокупности его социальных, приобретенных качеств. Это значит, что к числу личностных не относятся такие особенности человека, которые генотипически или физиологически обусловлены, никак не зависят от жизни в обществе. Во многих определениях личности подчеркивается, что к числу личностных не относятся психологические качества человека, характеризующие его познавательные процессы или индивидуальный стиль деятельности, за исключением тех, которые проявляются в отношениях к людям, в обществе. В понятие «личность» обычно включают такие свойства, которые являются более или менее устойчивыми и свидетельствуют об индивидуальности человека, определяя его значимые для людей поступки.

Итак, что же такое личность, если иметь в виду указанные ограничения? *Личность — это человек, взятый в системе таких его психологических характеристик, которые социально обусловлены, проявляются в общественных по природе связях и отношениях, являются устойчивыми, определяют нравственные поступки человека, имеющие существенное значение для него самого и окружающих.*

Наряду с понятиями «человек», «личность» в науке нередко употребляются термины «индивид», «индивидуальность» (рис. 56). Их отличие от понятия «личность» состоит в следующем.

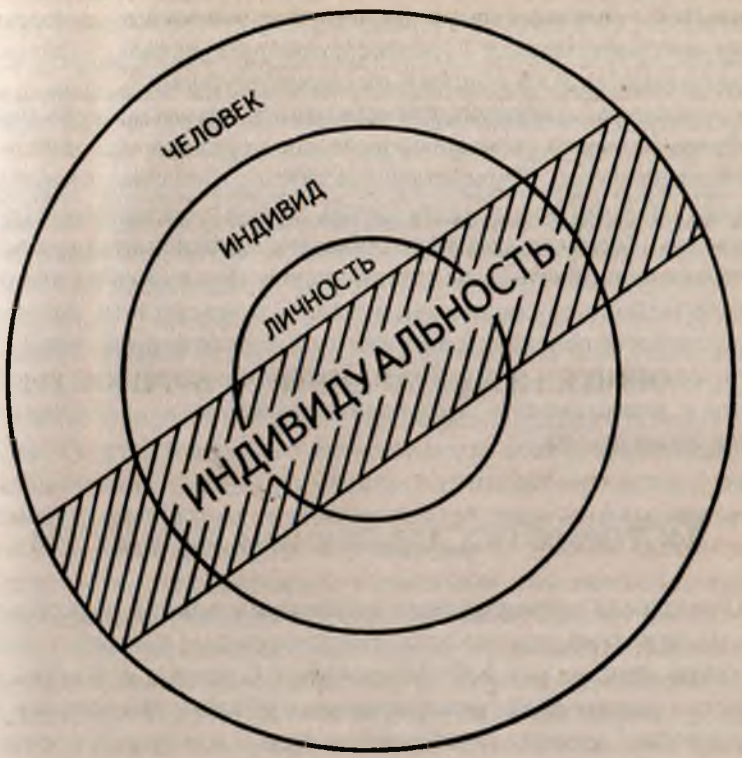


Рис. 56. Соотношение объемов понятий «человек», «личность», «индивид» и «индивидуальность»

Если понятие «человек» включает в себя совокупность всех человеческих качеств, свойственных людям, независимо от того, присутствуют или отсутствуют они у данного конкретного человека, то понятие «индивид» характеризует именно его и дополнительно включает такие психологические и биологические свойства, которые наряду с личностными также ему присущи. Кроме того, в понятие «индивид» входят как качества, отличающие данного человека от других людей, так и общие для него и многих других людей свойства.

Индивидуальность — это самое узкое по содержанию понятие из всех обсуждаемых. Оно содержит в себе лишь те индивидные и личностные свойства человека, такое их сочетание, которое данного человека отличает от других людей.

Рассмотрим структуру личности. В нее обычно включаются способности, темперамент, характер, волевые качества, эмоции,

мотивация, социальные установки. Все эти качества подробно будут рассматриваться в соответствующих главах, а здесь мы ограничимся только общими их определениями.

Способности понимаются как индивидуально устойчивые свойства человека, определяющие его успехи в различных видах деятельности. *Темперамент* включает качества, от которых зависят реакции человека на других людей и социальные обстоятельства. *Характер* содержит качества, определяющие поступки человека в отношении других людей. *Волевые качества* охватывают несколько специальных личностных свойств, влияющих на стремление человека к достижению поставленных целей. *Эмоции и мотивация* — это, соответственно, переживания и побуждения к деятельности, а *социальные установки* — убеждения и отношения людей.

ИСТОРИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ ЛИЧНОСТИ

Психология личности стала экспериментальной наукой в первые десятилетия нашего века. Ее становление связано с именами таких ученых, как А.Ф.Лазурский, Г.Оллпорт, Р.Кеттел и др. Однако теоретические исследования в области психологии личности велись задолго до этого времени, и в истории соответствующих исследований можно выделить по меньшей мере три периода: философско-литературный, клинический и собственно экспериментальный. Первый берет свое начало от работ древних мыслителей и продолжается вплоть до начала XIX в.

В первые десятилетия XIX в. наряду с философами и писателями проблемами психологии личности заинтересовались врачи-психиатры. Они первыми стали вести систематические наблюдения за личностью больного в клинических условиях, изучать историю его жизни для того, чтобы лучше понять его наблюдаемое поведение. При этом делались не только профессиональные заключения, связанные с диагностикой и лечением душевных заболеваний, но и общенаучные выводы о природе человеческой личности. Этот период и получил название *клинический.* Вплоть до начала XX в. философско-литературный и клинический подходы к личности были единственными попытками проникновения в ее сущность.

В первые десятилетия текущего столетия изучением личности стали заниматься и профессиональные психологи, которые до этого времени обращали внимание главным образом на исследование

познавательных процессов и состояний человека. Они попытались придать соответствующим исследованиям экспериментальный характер, введя в них математико-статистическую обработку данных с целью точной проверки гипотез и получения достоверных фактов, на основе которых затем можно было бы строить экспериментально проверенные, а не умозрительные теории личности.

Важной задачей экспериментального периода в изучении личности стала разработка надежных и валидных тестовых методов оценивания нормальной личности.

Основными проблемами психологии личности в философско-литературный период ее изучения явились вопросы о нравственной и социальной природе человека, о его поступках и поведении. Первые определения личности были достаточно широкими. Они включали в себя все то, что есть в человеке и что он может назвать своим, личным: его биологию, психологию, имущество, поведение, культуру и т.п. Такое понимание личности отчасти сохранилось и до сих пор.

Указанное расширительное толкование личности имеет свои основания. Действительно, если признать, что личность есть понятие, характеризующее человека и его деяния в целом, то к нему должно быть отнесено все то, что сделано человеком, принадлежит ему, касается его. В художественном творчестве, философии и других социальных науках такое понимание личности вполне оправдано. Однако в психологии, где существует множество других, отличных от личности понятий, наполненных научно-конкретным содержанием, данное определение представляется слишком широким.

В клинический период изучения личности представление о ней как об особом феномене было сужено по сравнению с философско-литературным периодом. В центре внимания психиатров оказались особенности личности, обычно обнаруживающиеся у больного человека. В дальнейшем было установлено, что эти особенности есть, но умеренно выражены практически у всех здоровых людей, а у больных, как правило, гипертрофированы. Это относится, например, к экстраверсии и интроверсии, тревожности и ригидности, заторможенности и возбудимости. Определения личности врачами-психиатрами были даны в терминах таких черт, пользуясь которыми можно описать и вполне нормальную, и патологическую, и акцентуированную (как крайний вариант нормы) личность.

Такое определение само по себе было правильным для решения психотерапевтических задач. Без тех качеств личности,

которые в нем упоминались, не могло обойтись и любое другое психологическое определение личности. В чем же тогда состояла его недостаточность? В том, что такое определение для целостного описания психологии нормальной личности являлось слишком узким. В него не входили такие качества личности, которые при любых условиях, даже если они крайне выражены, всегда положительны, «нормальны». Это, например, способности, порядочность, совесть, честность и ряд других личностных свойств.

Экспериментальный период в исследованиях личности начался в тот момент, когда в изучении основных познавательных процессов уже были достигнуты существенные успехи. Он совпал по времени с общим кризисом психологической науки, одной из причин которого явилась несостоятельность психологии того времени в объяснении целостных поведенческих актов. Господствовавший в нем атомистический подход требовал разложения психологии человека на отдельные процессы и состояния. В конце концов он привел к тому, что человек оказался представленным совокупностью отдельных психических функций, из суммы которых трудно было сложить его личность и понять более или менее комплексные формы его социального поведения. Один из пионеров экспериментального подхода в изучении личности английский психолог Р.Кеттел сравнил ситуацию, сложившуюся к тому времени в психологии личности, с постановкой «Гамлета» без принца датского: в ней было все, кроме главного действующего лица — личности.

Вместе с тем в атомистической, функциональной психологии уже в то время широко применялись эксперимент и аппарат математической статистики. Новая область знаний — психология личности — в этих условиях не могла строиться на старой, умозрительной основе или на базе непроверенных, собранных в клинике единичных данных. Нужны были, во-первых, решительный поворот от больной личности к здоровой, во-вторых, новые, более точные и надежные методы ее исследования, в-третьих, научный эксперимент, отвечающий требованиям, принятым при изучении ощущений, восприятия, памяти и мышления.

Экспериментальные исследования личности в России были начаты А.Ф.Лазурским, а за рубежом — Г.Айзенком и Р.Кеттелом. А.Ф.Лазурский разработал технику и методику ведения систематических научных наблюдений личности, а также процедуру проведения естественного эксперимента, в котором можно было получать и обобщать данные, касающиеся психологии и поведения здоровой личности. Заслугой Г.Айзенка явилась

разработка методов и процедур математической обработки данных наблюдений, опросов и анализа документов, собранных о личности из разных источников. В результате такой обработки получались коррелирующие (статистически связанные) между собой факты, характеризующие общие, наиболее распространенные и индивидуально устойчивые черты.

Г.Оллпорт заложил основы новой теории личности, получившей название «теория черт», а Р.Кеттел, воспользовавшись методом Г.Айзенка, придал исследованиям личности, проводимым в рамках теории черт, экспериментальный характер. Он ввел в процедуру экспериментального исследования личности метод факторного анализа, выделил, описал и определил ряд реально существующих факторов, или черт личности. Он же заложил основы современной тестологии личности, разработав один из первых личностных тестов, названный его именем (16-факторный тест Кеттела).

Из всех определений личности, предложенных в начале экспериментального периода разработки проблемы личности, наиболее удачным оказалось то, которое было дано Г.Оллпортом: *личность есть прижизненно формирующаяся индивидуально своеобразная совокупность психофизиологических систем — черт личности, которыми определяются своеобразное для данного человека мышление и поведение.*

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕОРИИ ЛИЧНОСТИ

В конце 30-х годов нашего века в психологии личности началась активная дифференциация направлений исследований. В результате ко второй половине нашего века сложилось много различных подходов и теорий личности. Воспользуемся для краткого их рассмотрения обобщающей схемой, представленной на рис. 57.

Если подходить к определению современных теорий личности формально, то в соответствии с этой схемой существует по меньшей мере 48 их вариантов, и каждый из них может быть в свою очередь оценен по пяти параметрам, заданным на схеме в виде оснований для классификации.

К типу психодинамических относятся теории, описывающие личность и объясняющие ее поведение исходя из ее психологических, или внутренних, субъективных характеристик. Если воспользоваться для символического представления типов теорий формулой, предложенной К.Левином,

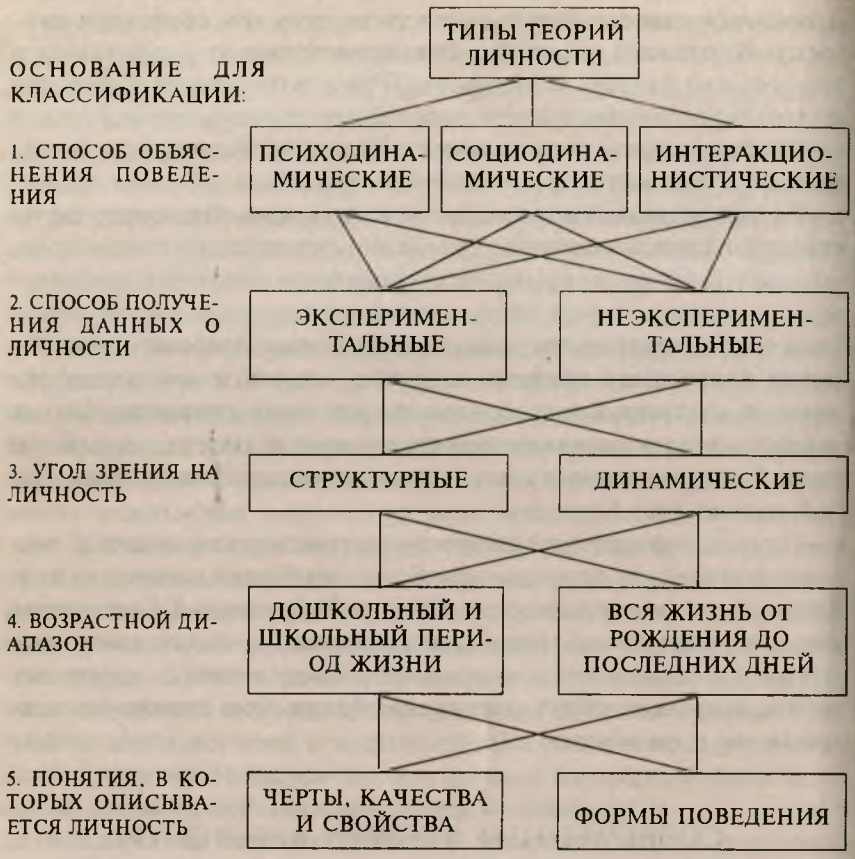


Рис. 57. Схема классификации современных теорий личности

$$B = F(P,E),$$

где B — поведение; F — знак функциональной зависимости; P — внутренние субъективно-психологические свойства личности; E — социальное окружение, то психодинамические теории в их символическом представлении будут выглядеть следующим образом:

$$B = F(P).$$

Это значит, что поведение здесь фактически выводится из внутренних психологических свойств индивида как личности, полностью объясняется только на их основе.

Социодинамическими называются теории, в которых главную роль в детерминации поведения отводят внешней ситуации и

не придают существенного значения внутренним свойствам личности. Их смысл символически выглядит так:

$$B = F(E).$$

Интеракционистскими называют теории, основанные на принципе взаимодействия внутренних и внешних факторов в управлении актуальными действиями человека. Их смысловым выражением является полная левиновская формула:

$$B = F(P, E).$$

Экспериментальными называются теории личности, построенные на анализе и обобщении собранных опытным путем факторов. К *неэкспериментальным* относят теории, авторы которых опираются на жизненные впечатления, наблюдения и опыт и делают теоретические обобщения, не обращаясь к эксперименту.

К числу *структурных* причисляют теории, для которых главной проблемой является выяснение структуры личности и системы понятий, с помощью которых она должна описываться. *Динамическими* называют теории, основная тема которых — преобразование, изменение в развитии личности, т.е. ее динамика.

Ряд теорий личности, характерных для возрастной и педагогической психологии, построен на рассмотрении ограниченного возрастного периода в развитии личности, как правило, от рождения до окончания средней школы, т.е. от младенчества до ранней юности. Есть и теории, авторы которых поставили перед собой задачу проследить развитие личности в течение всей жизни человека.

Наконец, существенным основанием для деления теорий личности на типы выступает то, на что в них обращено преимущественное внимание: внутренние свойства, черты и качества личности или ее внешние проявления, например поведение и поступки.

Воспользуемся этой классификацией для того, чтобы подробнее рассмотреть ряд наиболее известных за рубежом и у нас в стране теорий личности.

Как уже говорилось, Г.Оллпортом и Р.Кеттелом была начата разработка теории, получившей название *теории черт*. Ее можно отнести к разряду психодинамических, экспериментальных, структурно-динамических, охватывающих всю жизнь человека и описывающих его как личность в понятиях, характеризующих внутренние, психологические, свойства. Люди согласно этой теории отличаются друг от друга по набору и степени развитости у них отдельных, независимых черт, а описание целостной личности можно получить на основе тестологического или другого, менее

строгого ее обследования, основанного, например, на обобщении жизненных наблюдений разных людей за данной личностью.

Менее строгий способ выявления и оценивания черт личности основан на изучении языка, выборе из него слов-понятий, с помощью которых с разных сторон описывается личность. Путем сокращения списка выбранных слов до необходимого и достаточного минимума (за счет исключения из их числа синонимов) составляется полный список всевозможных личностных черт для их последующей экспертной оценки у данного человека. Таким путем шел Г.Оллпорт к построению методики изучения личностных черт.

Второй способ оценки черт личности предполагает использование *факторного анализа* — сложного метода современной статистики, позволяющего свести к необходимому и достаточному минимуму множество различных показателей и оценок личности, полученных в результате самоанализа, опроса, жизненных наблюдений людей. В итоге получается набор статистически независимых факторов, которые считаются отдельными чертами личности человека.

С помощью данного метода Р.Кеттелу удалось выявить 16 различных личностных черт. Каждая из них получила двойное название, характеризуюшее степень ее развитости: сильную и слабую. На основе экспериментально выявленного набора черт Р.Кеттел построил упомянутый выше 16-факторный личностный опросник. Прежде чем привести примеры черт из этого набора (табл. 11), отметим, что в дальнейшем количество экспериментально выявленных факторов-черт значительно увеличилось. По свидетельству Р.Мейли, одного из сторонников теории личностных черт, существует по меньшей мере 33 такие черты, которые являются необходимыми и достаточными для полного психологического описания личности. В целом же в многочисленных исследованиях, выполненных к настоящему времени в русле теории черт, приведено описание около 200 таких черт.

Таблица 11

Выборка из пяти факторов-черт, включенных в 16-факторный личностный опросник Р.Кеттела

Название фактора-черты	Краткое описание в психологических и поведенческих терминах
Экстраверсия	Разговорчивый — молчаливый, открытый — замкнутый, склонный к риску — осторожный.

Продолжение

Название фактора-черты	Краткое описание в психологических и поведенческих терминах
Уживчивость	Выдержанный — раздражительный, уступчивый — упрямый, содействующий — противодействующий.
Добросовестность	Аккуратность — неаккуратность, ответственность — безответственность, обязательность — необязательность.
Эмоциональная устойчивость	Спокойный — тревожный, уравновешенный — неуравновешенный, минорный — мажорный.
Культура	Интеллектуально развитый — неразвитый, тонкий — грубый, любящий искусство — безразличный к искусству.

В опроснике Кеттела более 100 вопросов, которые задаются испытуемым; на них они отвечают утвердительно или отрицательно. Затем ответы группируются в соответствии с «ключом» (способом обработки результатов) и определяется выраженность того или иного фактора, свидетельствующего о развитии соответствующей черты личности. Затем вычерчивается так называемый «личностный профиль» испытуемого, включающий его оценки по каждому фактору. Пример такого профиля приведен на рис. 58.

Рассмотрим набор таких черт, которые, по мнению Р.Мейли[1], достаточно полно характеризуют личность:

1. Уверенность в себе — неуверенность.
2. Интеллектуальность (аналитичность) — ограниченность (отсутствие развитого воображения).
3. Зрелость ума — непоследовательность, алогичность.
4. Рассудительность, сдержанность, стойкость — суетность, подверженность влиянию.
5. Спокойствие (самообладание) — невротичность (нервозность).
6. Мягкость — черствость, цинизм.
7. Доброта, терпимость, ненавязчивость — эгоизм, своеволие.
8. Дружелюбие, покладистость, гибкость — ригидность, тираничность, мстительность.
9. Добросердечие, мягкость — злобность, черствость.
10. Реализм — аутизм.

[1] *Мейли Р.* Факторный анализ личности // Психология индивидуальных различий: Тексты. — М., 1982.

Рис. 58. Гипотетический пример личностного профиля, получаемого на основе применения 16-факторного опросника Кеттела. Справа и слева даны качественные характеристики факторов, составляющие (по горизонтали) пары прилагательных, характеризующих соответствующий фактор. Слева латинскими буквами отмечены условные обозначения факторов в опроснике Кеттела

11. Сила воли — безволие.
12. Добросовестность, порядочность — недобросовестность, непорядочность.
13. Последовательность, дисциплина ума — непоследовательность, разбросанность.
14. Уверенность — неуверенность.
15. Взрослость — инфантилизм.
16. Тактичность — бестактность.
17. Открытость (контактность) — замкнутость (уединенность).
18. Веселость — грустность.
19. Очарованность — разочарованность.
20. Общительность — необщительность.
21. Активность — пассивность.
22. Самостоятельность — конформность.
23. Экспрессивность — сдержанность.
24. Разнообразие интересов — узость интересов.
25. Чувствительность — холодность.
26. Серьезность — ветреность.
27. Честность — лживость.
28. Агрессивность — доброта.
29. Бодрость — веселость.
30. Оптимизм — пессимизм.
31. Смелость — трусость.
32. Щедрость — скупость.
33. Независимость — зависимость.

Теория черт имеет довольно серьезные недостатки. Во-первых, от качества исходного материала, подвергаемого факторному анализу, существенно зависит выявляемый набор личностных черт. Пользуясь различными исходными данными, исследователи получают неодинаковые списки факторов, причем их мнения по поводу необходимости и достаточности выявленного набора личностных черт также оказываются весьма различными. Некоторые считают, что для полной психологической характеристики личности вполне достаточно иметь всего лишь 5 черт, другие утверждают, что для этого мало и 20.

Во-вторых, на основе знания личностных черт оказалось практически невозможным точно предсказать поведение человека даже в тех ситуациях, которые по смыслу связаны с выявленными чертами. Как выяснилось, поведение человека, кроме черт личности, зависит еще и от многих других условий, в частности от особенностей самой ситуации, в которой оно рассматривается.

Как альтернатива теории черт за рубежом получила распространение концепция личности, названная теорией *социального научения*. Она по предложенной классификации может быть отнесена к числу социодинамических, экспериментальных, структурно-динамических, включающих в рассмотрение всю человеческую жизнь и описывающих человека как личность в поведенческих терминах. Основная психологическая характеристика личности в данной теории — это поступок или серия поступков. Существенное влияние на поведение человека, на его социальные действия оказывают другие люди, поддержка или осуждение с их стороны его поступков.

Индивидуальные различия в поведении, которые обнаруживаются у детей и взрослых, являются, согласно данной теории, результатом опыта их длительного пребывания в различных жизненных условиях, взаимодействия и взаимоотношений с разными людьми. Основные механизмы приобретения человеком новых форм поведения и, следовательно, его развития как личности — это научение условнорефлекторным путем через наблюдение других (викарное научение) и подражание.

Устойчивость человека как личности определяется не его собственными психологическими характеристиками, а частотой и постоянством возникновения одних и тех же «стимульных ситуаций», одинаковостью связанных с ними подкреплений и наказаний, идентичностью оценок поведения индивида со стороны других людей, успешностью и частотой повторения в прошлом соответствующих социальных действий.

Примером интеракционистской теории личности является концепция, разработанная американским ученым У.Майшелом. Согласно этой концепции, личностные факторы, которые совместно с ситуацией определяют поведение человека, делятся на ряд групп:

1. *Способности человека,* т.е. то, что он в состоянии самостоятельно и независимо от ситуации сделать в данной обстановке.

2. *Когнитивные стратегии* — способы восприятия и оценки человеком ситуации, выбора форм поведения в ней.

3. *Ожидания* — оценки вероятных последствий совершения в данной ситуации тех или иных поступков.

4. *Ценности*, т.е. то, что представляет для данного человека ценность, имеет смысл, значение. Человек в сложившейся обстановке обычно выбирает такой способ поведения, который приводит к утверждению его ценностей.

5. *Планы поведения,* способы его субъективной регуляции. Оказавшись в какой-либо ситуации, люди обычно предпочитают

действовать привычным для них способом, по уже проверенному опытом плану.

Разработанную З.Фрейдом психоаналитическую теорию личности, весьма популярную в странах Запада, можно отнести к типу психодинамических, неэкспериментальных, структурно-динамических, охватывающих всю жизнь человека и использующих для описания его как личности внутренние психологические свойства индивида, в первую очередь его потребности и мотивы. Самосознание человека З.Фрейд сравнивал с вершиной айсберга. Он считал, что лишь незначительная часть того, что на самом деле происходит в душе человека и характеризует его как личность, актуально им осознается. Только небольшую часть своих поступков человек в состоянии правильно понять и объяснить. Основная же часть его опыта и личности находится вне сферы сознания, и только специальные процедуры, разработанные в психоанализе, позволяют проникнуть в нее.

Структура личности, по Фрейду, имеет три составляющие: «Оно», «Я» и «Сверх-Я». «Оно» — это собственно бессознательное, включающее глубинные влечения, мотивы и потребности. «Я» — сознание, а «Сверх-Я» представлено как на сознательном, так и на подсознательном уровнях. «Оно» действует в соответствии с так называемым принципом удовольствия. «Я» ориентируется на принцип реальности, а «Сверх-Я» руководствуется идеальными представлениями — принятыми в обществе нормами морали и ценностями.

«Оно» является продуктом унаследованного человеком от животных биологического опыта (в теории самого Фрейда) или неосознаваемым результатом неблагоприятно сложившегося индивидуального опыта жизни (в концепциях неофрейдистов). «Я» — это, как правило, самосознание человека, восприятие и оценка им самим собственной личности и поведения. «Сверх-Я» — это итог воздействия общества на сознание и подсознание человека, принятия им норм и ценностей общественной морали. Основные источники формирования «Сверх-Я» личности — это родители, учителя, воспитатели, другие люди, с которыми данный человек вступал в длительное общение и личные контакты на протяжении жизни, а также произведения литературы и искусства.

Система жизненно важных потребностей человека, которая составляет содержание «Оно», постоянно требует удовлетворения и бессознательно направляет психическую активность человека, регулируя его психические процессы и состояния. Неосознаваемые

влечения, идущие от «Оно», чаще всего находятся в состоянии конфликта с тем, что содержится в «Сверх-Я», т.е. с социальными и нравственными оценками поведения; поэтому между «Оно» и «Сверх-Я» существуют постоянные и неизбежные противоречия. Они разрешаются с помощью «Я» — сознания, которое, действуя в соответствии с принципом реальности, стремится разумно примирить обе конфликтующие стороны таким образом, чтобы влечения «Оно» были в максимальной степени удовлетворены и при этом не были нарушены нормы морали.

Состояния неудовлетворенности собой, тревожности и беспокойства, которые часто возникают у человека, являются, по Фрейду и концепциям неофрейдистов, субъективным, эмоционально окрашенным отражением в сознании человека борьбы «Оно» и «Сверх-Я», неразрешимых или неразрешенных противоречий между тем, что побуждает поведение на самом деле («Оно»), и тем, что им должно было бы руководить(«Сверх-Я»).

Стремясь избавиться от этих неприятных эмоциональных состояний, человек с помощью «Я» вырабатывает у себя так называемые защитные механизмы. Вот некоторые из них:

1. *Отрицание.* Когда реальная действительность для человека весьма неприятна, он «закрывает на нее глаза», прибегает к отрицанию ее существования или старается снизить серьезность возникшей для его «Сверх-Я» угрозы. Одна из наиболее распространенных форм такого поведения — неприятие, отрицание критики в свой адрес со стороны других людей, утверждение, что то, что критикуется, на самом деле не существует. В некоторых случаях такое отрицание играет определенную психологическую защитную роль, например, тогда, когда человек действительно серьезно болен, но не принимает, отрицает этот факт. Тем самым он находит в себе силы продолжать бороться за жизнь. Однако чаще всего отрицание мешает людям жить и работать, поскольку, не признавая критики в свой адрес, они и не стремятся избавиться от имеющихся недостатков, подвергающихся справедливой критике.

2. *Подавление.* В отличие от отрицания, которое большей частью относится к информации, поступающей извне, подавление относится к блокированию со стороны «Я» внутренних импульсов и угроз, идущих от «Сверх-Я». В этом случае неприятные признания самому себе и соответствующие переживания как бы вытесняются из сферы сознания, не влияют на реальное поведение. Чаще всего подавляются те мысли и желания, которые противоречат принятым самим же человеком моральным

ценностям и нормам. Известные случаи внешне необъ
го забывания, не сопровождающиеся выраженными по
скими расстройствами, являются примерами активной р
бессознательного механизма подавления.

3. *Рационализация.* Это способ разумного оправдания любых поступков и действий, противоречащих нравственным нормам и вызывающих беспокойство. Обращение к рационализации характерно тем, что оправдание поступку находится обычно уже после того, как он совершен. Наиболее типичные приемы рационализации следующие: а) оправдание своей неспособности что-либо сделать нежеланием это делать; б) оправдание совершенного нежелательного действия «объективными» сложившимися обстоятельствами.

4. *Формирование реакции.* Иногда люди могут скрывать от самих себя мотив собственного поведения за счет его подавления через особо выраженный и сознательно поддерживаемый мотив противоположного типа. К примеру, бессознательная неприязнь к ребенку может выражаться в нарочитом внимании к нему. Такая тенденция и получила название «формирование реакции».

5. *Проекция.* Все люди имеют нежелательные свойства и черты личности, которые они неохотно признают, а чаще совсем не признают. Механизм проекции проявляет свое действие в том, что собственные отрицательные качества человек бессознательно приписывает другому лицу, причем, как правило, в преувеличенном виде.

6. *Интеллектуализация.* Это своеобразная попытка уйти из эмоционально угрожающей ситуации путем ее как бы отстраненного обсуждения в абстрактных, интеллектуализированных терминах.

7. *Замещение.* Оно выражается в частичном, косвенном удовлетворении неприемлемого мотива каким-либо нравственно допустимым способом.

Если эти и другие защитные механизмы не срабатывают, то неудовлетворенные импульсы, исходящие из «Оно», дают о себе знать в закодированной, символической форме, например в сновидениях, описках, обмолвках, шутках, странностях поведения человека, вплоть до появления патологических отклонений.

Теория личности З.Фрейда и концепции неофрейдистов неоднократно подвергались критике и в нашей, и в зарубежной литературе. Эта критика касалась крайней биологизации человека, отождествления мотивов его социального поведения с биологическими потребностями животных и принижения роли со-

знания в управлении его действиями. К этому следует добавить и то, что теория Фрейда по существу является умозрительной. Многие из содержащихся в ней и в работах неофрейдистов положений, несмотря на то, что кажутся интересными и жизненно правдивыми, нельзя считать научно доказанными. Вряд ли допустимо, например, строить столь широкие теоретические обобщения, какие делал З.Фрейд, только на основании клинических наблюдений за несколькими пациентами.

Вместе с тем не следует умалять и действительных заслуг З.Фрейда и неофрейдистов в разработке общепсихологической теории личности. Они, к примеру, касаются проблемы бессознательного и защитных механизмов, их роли в детерминации поведения.

Свой теоретический подход к психологии личности предложили и представители *гуманистической психологии*. Эта отрасль психологии возникла как своеобразная альтернатива тем концепциям, которые полностью или частично отождествляли психологию и поведение человека и животных. Теорию личности, разрабатываемую в русле гуманистической традиции, можно отнести к разряду психодинамических и одновременно интеракционистских (у разных авторов по-разному), неэкспериментальных, структурно-динамических, охватывающих весь период жизни человека и описывающих его как личность то в терминах внутренних свойств и особенностей, то в поведенческих терминах. Основное внимание в теориях этого типа (их несколько, и они значительно отличаются друг от друга) сосредоточено на описании строения и развития внутреннего опыта человека в том его виде, в каком он представлен самому человеку в самосознании и мышлении.

Сторонников гуманистических теорий личности прежде всего интересует то, как человек воспринимает, понимает и объясняет реальные события в своей жизни. Они предпочитают описывать феноменологию личности, а не искать ее объяснение; поэтому теории данного типа иногда называют феноменологическими. Сами описания личности и событий в ее жизни здесь в основном сосредоточены на настоящем жизненном опыте, а не на прошлом или будущем, даются в терминах типа «смысл жизни», «ценности», «жизненные цели» и т.п.

Наиболее известными представителями этого подхода к личности являются американские психологи А.Маслоу и К.Роджерс. Концепции первого мы специально коснемся далее, а сейчас кратко остановимся только на характеристике теории К.Роджерса.

Создавая свою теорию личности, Роджерс исходил из того, что каждый человек обладает стремлением и имеет способность к личностному самосовершенствованию. Будучи существом, наделенным сознанием, он сам для себя определяет смысл жизни, ее цели и ценности, является высшим экспертом и верховным судьей. Центральным понятием для теории Роджерса стало понятие «Я», включающее в себя представления, идеи, цели и ценности, через которые человек характеризует самого себя и намечает перспективы собственного развития. Основные вопросы, которые каждый человек ставит и должен решать, следующие: Кто я есть? Что я могу сделать, чтобы стать тем, кем я хочу быть?

Образ «Я», складывающийся в результате личного жизненного опыта, оказывает в свою очередь влияние на восприятие данным человеком мира, других людей, на оценки, которые дает человек собственному поведению. Я-концепция может быть положительной, амбивалентной (противоречивой), отрицательной. Индивид с положительной Я-концепцией видит мир иначе, чем человек с амбивалентной или отрицательной. Я-концепция в свою очередь может неверно отражать реальность, быть вымышленной и искаженной. То, что не согласуется с Я-концепцией человека, может быть вытеснено из его сознания, отвергнуто, хотя на самом деле может оказаться истинным. Степень удовлетворенности человека жизнью, мера полноты испытываемого им счастья непосредственно зависят от того, в какой мере его опыт, его «реальное Я» и «идеальное Я» согласуются между собой.

Основная потребность человека, согласно гуманистическим теориям личности, — это *самоактуализация*, стремление к самосовершенствованию и самовыражению. Признание главенствующей роли самоактуализации роднит между собой всех представителей данного теоретического направления в изучении психологии личности, несмотря на значительные расхождения в их взглядах. Это позволяет воспользоваться концепцией А.Маслоу для описания того, каким требованиям должна соответствовать в своем поведении и отношениях с окружающими самоактуализирующаяся личность.

К психологическим характеристикам самоактуализирующейся личности относятся:

— активное восприятие действительности и способность хорошо ориентироваться в ней;

— принятие себя и других людей такими, какие они есть;

— непосредственность в поступках и спонтанность в выражении своих мыслей и чувств;

— сосредоточенность внимания на том, что происходит вовне, в противовес ориентации только на внутренний мир, сосредоточенности сознания на собственных чувствах и переживаниях;

— обладание чувством юмора;

— развитые творческие способности;

— неприятие условностей, но без показного их игнорирования;

— озабоченность благополучием других людей, а не обеспечением только собственного счастья;

— способность к глубокому пониманию жизни;

— установление с окружающими людьми, хотя и не со всеми, вполне доброжелательных личных взаимоотношений;

— способность смотреть на жизнь открытыми глазами, оценивать ее беспристрастно, с объективной точки зрения;

— непосредственная включенность в жизнь с полным погружением в нее, так, как это обычно делают дети;

— предпочтение в жизни новых, непроторенных и небезопасных путей;

— умение полагаться на свой опыт, разум и чувства, а не на мнение других людей, традиции или условности, позиции авторитетов;

— открытое и честное поведение во всех ситуациях;

— готовность стать непопулярным, подвергнуться осуждению со стороны большинства окружающих людей за нетрадиционные взгляды;

— способность брать на себя ответственность, а не уходить от нее;

— приложение максимума усилий для достижения поставленных целей;

— умение замечать и, если в этом есть необходимость, преодолевать сопротивление других людей.

На главный вопрос его теории — что такое самоактуализация? — А.Маслоу отвечает следующим образом: «Самоактуализирующиеся люди все без исключения вовлечены в какое-то дело... Они преданы этому делу, оно является чем-то очень ценным для них — это своего рода призвание»[1]. Все люди такого типа стремятся к реализации высших ценностей, которые, как правило, не могут быть сведены к чему-то еще более высокому. Эти ценности (среди них — добро, истина, порядочность, красота, справедливость, совершенство и др.) выступают для них

[1] *Маслоу А.* Самоактуализация // Психология личности: Тексты. — М., 1982. — С. 110.

как жизненно важные потребности. Существование для самоактуализирующейся личности предстает как процесс постоянного выбора, как непрестанное решение гамлетовской проблемы быть или не быть. В каждый момент жизни у личности есть выбор: продвижение вперед, преодоление препятствий, неизбежно возникающих на пути к высокой цели, или отступление, отказ от борьбы и сдача позиций. Самоактуализирующаяся личность выбирает всегда движение вперед, преодоление препятствий.

Самоактуализация вместе с тем предполагает опору на собственные силы, наличие у человека самостоятельного, независимого мнения по основным жизненным вопросам. Это — процесс постоянного развития и практической реализации своих возможностей. Это «труд ради того, чтобы сделать хорошо то, что человек хочет сделать». Это «отказ от иллюзий, избавление от ложных представлений о себе»[1].

По своим позициям, особенно в плане понимания смысла жизни (стремление к высшим целям, ценностям), гуманистическая психология из всех зарубежных концепций является наиболее близкой к взглядам наших психологов.

В отечественной психологии наиболее известные исследования в области личности связаны с теоретическими работами представителей школы Л.С.Выготского. Значительный вклад в решение проблемы личности внесли, в частности, А.Н.Леонтьев, Л.И.Божович.

Теорию, предложенную Л.И.Божович, по приведенной выше классификации можно отнести к разряду психодинамических, экспериментальных, структурно-динамических, охватывающих период развития личности с раннего дошкольного детства до юности и использующих для описания личности понятия, характеризующие внутренние свойства и особенности человека.

Опираясь на понятия о ведущей деятельности и социальной ситуации развития, введенные Л.С.Выготским, Л.И.Божович показала, как в сложной динамике взаимодействия деятельности и межличностного общения ребенка в разные периоды его жизни формируется определенный взгляд на мир, названный *внутренней позицией*. Эта позиция и есть одна из главных характеристик личности, предпосылка к ее развитию, которая понимается как совокупность ведущих мотивов деятельности.

А.Н.Леонтьев представил свою концепцию структуры и развития личности, в которой центральное место отведено поня-

[1] Там же.

тию *деятельности*. Согласно приведенной классификации, теорию А.Н.Леонтьева можно оценить как психодинамическую, неэкспериментальную, структурно-динамическую, охватывающую всю жизнь человека и описывающую личность в психологических (мотивы) и поведенческих (деятельность) терминах.

Как и у Л.И.Божович, основной внутренней характеристикой личности у А.Н.Леонтьева является мотивационная сфера личности. Другим важным понятием в его теории служит «личностный смысл». Он выражает отношение целей деятельности человека, т.е. того, на что она в данный момент непосредственно направлена, к ее мотивам, тому, что ее побуждает. Чем шире, разнообразнее виды деятельности, в которые личность включена, чем они более развиты и упорядочены (иерархизированы), тем богаче сама личность.

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

С мыслью о том, что личностью человек не рождается, а становится, согласны сейчас большинство психологов. Однако их точки зрения на то, каким законам подчиняется развитие личности, значительно расходятся. Эти расхождения касаются понимания движущих сил развития, в частности значения общества и различных социальных групп для развития личности, закономерностей и этапов развития, наличия, специфики и роли в этом процессе кризисов развития личности, возможностей ускорения процесса развития и других вопросов.

С каждым типом теорий, рассмотренным в предыдущем разделе этой главы, связано свое особенное представление о развитии личности. Психоаналитическая теория понимает развитие как адаптацию биологической природы человека к жизни в обществе, выработку у него защитных механизмов и согласованных со «Сверх-Я» способов удовлетворения потребностей. Теория черт основывает свое представление о развитии на том, что все черты личности формируются прижизненно, и рассматривает процесс их зарождения, преобразования и стабилизации как подчиняющийся иным, небиологическим законам. Теория социального научения представляет процесс развития личности сквозь призму формирования определенных способов межличностного взаимодействия людей. Гуманистическая и другие феноменологические теории трактуют его как процесс становления «Я».

В последние десятилетия усиливается тенденция к интегрированному, целостному рассмотрению личности с позиций разных теорий и подходов, и здесь намечается также интегративная концепция развития, принимающая во внимание согласованное, системное формирование и взаимозависимое преобразование всех тех сторон личности, акцент на которые делался в русле различных подходов и теорий. Одной из таких концепций стала теория, принадлежащая американскому психологу Э.Эриксону, в которой, более чем в других, данная тенденция оказалась выраженной.

Э.Эриксон в своих взглядах на развитие придерживался так называемого *эпигенетического принципа:* генетической предопределенности стадий, которые в своем личностном развитии обязательно проходит человек от рождения до конца своих дней. Наиболее существенный вклад Э.Эриксона в теорию личностного развития состоит в выделении и описании восьми жизненных психологических кризисов, неизбежно наступающих у каждого человека:

1. Кризис доверия — недоверия (в течение первого года жизни).
2. Автономия в противоположность сомнениям и стыду (в возрасте около 2—3 лет).
3. Появление инициативности в противовес чувству вины (примерно от 3 до 6 лет).
4. Трудолюбие в противоположность комплексу неполноценности (возраст от 7 до 12 лет).
5. Личностное самоопределение в противоположность индивидуальной серости и конформизму (от 12 до 18 лет).
6. Интимность и общительность в противовес личностной психологической изолированности (около 20 лет).
7. Забота о воспитании нового поколения в противоположность «погружению в себя» (между 30 и 60 годами).
8. Удовлетворенность прожитой жизнью в противоположность отчаянию (старше 60 лет).

Становление личности в концепции Эриксона понимается как смена этапов, на каждом из которых происходит качественное преобразование внутреннего мира человека и радикальное изменение его отношений с окружающими людьми. В результате этого он как личность приобретает нечто новое, характерное именно для данного этапа развития и сохраняющееся у него (по крайней мере в виде заметных следов) в течение всей жизни.

Сами личностные новообразования, по Э.Эриксону, возникают не на пустом месте — их появление на определенной стадии подготовлено всем процессом предшествующего развития

личности. Новое в ней может возникнуть и утвердиться, лишь когда в прошлом уже были созданы соответствующие психологические и поведенческие условия.

Формируясь и развиваясь как личность, человек приобретает не только положительные качества, но и недостатки. Детально представить в единой теории всевозможные варианты индивидуального личностного развития по всевозможным сочетаниям положительных и отрицательных новообразований практически невозможно. Имея в виду эту трудность, Э.Эриксон изобразил в своей концепции только две крайние линии личностного развития: нормальную и аномальную. В чистом виде они в жизни почти не встречаются, но зато вмещают в себя всевозможные промежуточные. варианты личностного развития человека (табл. 12).

Таблица 12

Стадии развития личности по Э.Эриксону

Стадия развития	Нормальная линия развития	Аномальная линия развития
1. Раннее младенчество (от рождения до 1 года)	Доверие к людям. Взаимная любовь, привязанность, взаимное признание родителей и ребенка, удовлетворение потребностей детей в общении и других жизненно важных потребностей.	Недоверие к людям как результат плохого обращения матери с ребенком, игнорирование, пренебрежение им, лишение любви. Слишком раннее или резкое отлучение ребенка от груди, его эмоциональная изоляция.
2. Позднее младенчество (от 1 года до 3 лет)	Самостоятельность, уверенность в себе. Ребенок смотрит на себя как на самостоятельного, отдельного, но еще зависимого от родителей человека.	Сомнения в себе и гипертрофированное чувство стыда. Ребенок ощущает свою неприспособленность, сомневается в своих способностях, испытывает лишения, недостатки в развитии элементарных двигательных навыков, например хождения. У него слабо развита речь, имеется сильное желание скрыть от окружающих людей свою ущербность.
3. Раннее детство (около 3—5 лет)	Любознательность и активность. Живое воображение и заинтересованное изучение окружающего мира, подражание взрослым, включение в полоролевое поведение.	Пассивность и безразличие к людям. Вялость, отсутствие инициативы, инфантильное чувство зависти к другим детям, подавленность и уклончивость, отсутствие признаков полоролевого поведения.

Продолжение

Стадия развития	Нормальная линия развития	Аномальная линия развития
4. Среднее детство (от 5 до 11 лет)	Трудолюбие. Выраженное чувство долга и стремление к достижениям успехов. Развитие познавательных и коммуникативных умений и навыков. Постановка перед собой и решение реальных задач. Нацеленность игры и фантазии на лучшие перспективы. Активное усвоение инструментальных и предметных действий, ориентированность на задачу.	Чувство собственной неполноценности. Слаборазвитые трудовые навыки. Избегание сложных заданий, ситуаций соревнования с другими людьми. Острое чувство собственной неполноценности, обреченности на то, чтобы всю жизнь оставаться посредственностью. Ощущение временного «затишья перед бурей», или периодом половой зрелости. Конформность, рабское поведение. Чувство тщетности прилагаемых усилий при решении разных задач.
5. Половое созревание, подростничество и юность (от 11 до 20 лет)	Жизненное самоопределение. Развитие временной перспективы — планов на будущее. Самоопределение в вопросах: каким быть? и кем быть? Активный поиск себя и экспериментирование в разных ролях. Учение. Четкая половая поляризация в формах межличностного поведения. Становление мировоззрения. Взятие на себя лидерства в группах сверстников и подчинение им при необходимости.	Путаница ролей. Смещение и смешение временных перспектив: появление мыслей не только о будущем и настоящем, но и о прошлом. Концентрация душевных сил на самопознании, сильно выраженное стремление разобраться в самом себе в ущерб развитию отношения с внешним миром и людьми. Полоролевая фиксация. Потеря трудовой активности. Смешение форм полоролевого поведения, ролей в лидировании. Путаница в моральных и мировоззренческих установках.
6. Ранняя взрослость (от 20 до 45 лет)	Близость к людям. Стремление к контактам с людьми, желание к способность посвятить себя людям. Рождение и воспитание детей. Любовь и работа. Удовлетворенность личной жизнью.	Изоляция от людей. Избегание людей, особенно близких, интимных отношений с ними. Трудности характера, неразборчивые отношения и непредсказуемое поведение. Непризнание, изоляция, первые симптомы отклонений в психике, душевных расстройств, возникающих под влиянием якобы существующих и действующих в мире угрожающих сил.

Продолжение

Стадия развития	Нормальная линия развития	Аномальная линия развития
7. Средняя взрослость (от 40—45 до 60 лет)	Творчество. Продуктивная и творческая работа над собой и с другими людьми. Зрелая, полноценная и разнообразная жизнь. Удовлетворенность семейными отношениями и чувство гордости за своих детей. Обучение и воспитание нового поколения.	Застой. Эгоизм и эгоцентризм. Непродуктивность в работе. Ранняя инвалидность. Всепрощение себя и исключительная забота о самом себе.
8. Поздняя взрослость (свыше 60 лет)	Полнота жизни. Постоянные раздумья о прошлом, его спокойная, взвешенная оценка. Принятие прожитой жизни такой, какая она есть. Ощущение полноты и полезности прожитой жизни. Способность примириться с неизбежным. Понимание того, что смерть не страшна.	Отчаяние. Ощущение того, что жизнь прожита зря, что времени осталось слишком мало, что оно бежит слишком быстро. Осознание бессмысленности своего существования, потеря веры в себя и в других людей. Желание прожить жизнь заново, стремление получить от нее больше, чем было получено. Ощущение отсутствия в мире порядка, наличия в нем недоброго неразумного начала. Боязнь приближающейся смерти.

Э.Эриксон выделил восемь стадий развития, один к одному соотносимых с описанными выше кризисами возрастного развития. На первой стадии развитие ребенка определяется почти исключительно общением с ним взрослых людей, в первую очередь матери. На этой стадии уже могут возникнуть предпосылки к проявлению в будущем стремления к людям или отстранения от них.

Вторая стадия определяет формирование у ребенка таких личностных качеств, как самостоятельность и уверенность в себе. Их становление также в значительной степени зависит от характера общения и обращения взрослых с ребенком.

Заметим, что к трем годам ребенок уже приобретает определенные личностные формы поведения, и здесь Э.Эриксон рассуждает в согласии с данными экспериментальных исследований. Можно спорить о правомерности сведения всего развития именно к общению и обращению с ребенком со стороны взрослых (исследования доказывают важную роль в этом процессе предметной совместной деятельности), но тот факт, что ребе-

нок трехлетнего возраста уже ведет себя как маленькая личность, почти не подвергается сомнению.

Третья и четвертая стадии развития, по Э.Эриксону, также в целом совпадают с представлениями Д.Б.Эльконина и других отечественных психологов. В данной концепции, как в уже рассмотренных нами, подчеркивается значение учебной и трудовой деятельности для психического развития ребенка в эти годы. Отличие взглядов наших ученых от позиций, на которых стоит Э.Эриксон, заключается только в том, что он акцентирует внимание на формировании не операциональных и познавательных умений и навыков, а качеств личности, связанных с соответствующими видами деятельности: инициативности, активности и трудолюбия (на положительном полюсе развития), пассивности, нежелания трудиться и комплекса неполноценности в отношении трудовых, интеллектуальных способностей (на отрицательном полюсе развития).

Следующие стадии личностного развития в теориях отечественных психологов не представлены. Но вполне можно согласиться с тем, что приобретение новых жизненных и социальных ролей заставляет человека по-новому смотреть на многие вещи, и в этом, по-видимому, заключается основной момент личностного развития в старшем возрасте, следующем за юностью.

Вместе с тем вызывает возражение линия аномального развития личности, очерченная Э.Эриксоном для этих возрастов. Она явно выглядит патологично, между тем как это развитие может обретать и иные формы. Очевидно, что на систему взглядов Э.Эриксона оказали сильное влияние психоанализ и клиническая практика.

Кроме того, на каждой из выделенных им стадий развития автор указывает лишь на отдельные моменты, объясняющие его ход, и только на некоторые личностные новообразования, характерные для соответствующего возраста. Без должного внимания, например, на ранних стадиях детского развития осталось усвоение и использование ребенком речи, причем в основном только в аномальных формах.

Тем не менее значительная доля жизненной правды в данной концепции содержится, а главное, она позволяет представить себе важное значение периода детства во всем процессе личностного развития человека.

В заключение отметим особую позицию по вопросу о личностном развитии, которую занимает Э.Фромм. Представляется, что он дал философски наиболее правильную трактовку целей

и задач личностного развития человека в условиях современного демократического общества. Демократия, писал он, — это система, которая не на словах, а на деле создает экономические, политические и культурные условия для полноценного развития индивида как личности. Развитие личности — это признание и реализация уникальных возможностей, имеющихся у каждого человека. Люди, считал автор, рождаются равными, но разными. Уважение самобытности человека, культивирование его уникальности, соответствующее его природе и сообразное высшим нравственным, духовным ценностям, — важнейшая задача воспитания.

Личность должна развиваться свободно, и свобода ее развития на практике означает неподвластность любой высшей силе или цели, кроме самосовершенствования личности. Будущее демократии зависит от реализации индивидуализма в том положительном его понимании, которое смыкается с понятием индивидуальности. Индивидом как личностью не должна манипулировать никакая внешняя сила, будь то государство или коллектив.

ПРОБЛЕМА УСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ

В основании почти всех теорий личности лежит предположение о том, что личность как социально-психологический феномен представляет собой жизненно устойчивое в своих основных проявлениях образование. Устойчивость личности характеризует последовательность ее действий и предсказуемость ее поведения, придает ее поступкам закономерный характер.

Ощущение устойчивости собственной личности и личности другого — важное условие внутреннего благополучия человека и установления нормальных взаимоотношений с окружающими людьми. Если бы в каких-то существенных для общения с людьми проявлениях личность не была устойчивой, то людям трудно было бы взаимодействовать друг с другом, добиваться взаимопонимания: ведь каждый раз они вынуждены были бы заново приспосабливаться к человеку и были бы не в состоянии предсказывать его поведение.

Тем не менее во многих исследованиях было обнаружено, что поведение человека довольно вариативно. В этой связи естественно возникает вопрос: насколько и в чем личность и ее поведение действительно устойчивы?

В этом теоретическом вопросе содержится, как показал И.С.Кон[1], целая серия частных вопросов, каждый из которых может рассматриваться отдельно, и, исходя из него, можно давать различные ответы на общий вопрос. Например: о постоянстве чего идет речь — поведения, психических процессов, свойств или черт личности? Что является индикатором и мерой постоянства или изменчивости оцениваемых свойств в данном случае? Каков временной диапазон, в пределах которого о свойствах личности можно судить как о постоянных или изменчивых? и др. Кроме того, в русле разных теорий личности все эти вопросы могут и должны решаться по-разному. Показано, например, что даже черты личности, которые должны были бы являть собой образец постоянства (а таким постоянством должен обладать фактор, выделяемый в результате факторного анализа), на самом деле постоянными и устойчивыми не являются. Есть и так называемые «ситуативные черты», проявление которых может меняться от ситуации к ситуации у одного и того же человека, причем довольно значительно.

Наряду с этим лонгитюдные (длительные по времени) исследования развития одних и тех же людей в течение, например, десятка и более лет показывают, что определенная степень устойчивости у личности все же имеется, хотя мера этого постоянства для различных личностных свойств неодинакова.

В одном из подобных исследований, проводимом в течение 35 лет, по представительному набору личностных характеристик оценивалось более 100 человек. Первый раз они были обследованы в возрасте, соответствующем неполной средней школе, затем — в старших классах средней школы и далее — еще раз в возрасте около 35 и 45 лет.

В течение трехлетнего периода времени с момента проведения первого обследования до второго (по окончании школы) по 58% личностных переменных были получены значимые положительные корреляции. За более чем 30-летний период ведения исследования, начиная с подросткового возраста и до 45 лет, значимые корреляции были получены по 31% всех изучавшихся личностных характеристик. В табл. 13 перечислены свойства личности, которые в течение всего времени изучения показали себя как достаточно устойчивые.

---

[1] *Кон И.С.* Постоянство и изменчивость личности // Психологический журнал. — 1987. — Т. 8. — № 4.

Таблица 13

Устойчивость некоторых личностных качеств во времени (по Дж.Блоку)

Корреляция результатов исследования в течение трехлетнего периода времени от подросткового к старшему школьному возрасту	Корреляция результатов исследования от подросткового до возраста 35—45 лет	Оцениваемая личностная характеристика (суждение, по которому эксперты давали оценки)
	Мужчины	
0,58	0,53	По-настоящему надежный и ответственный человек.
0,57	0.59	Недостаточно контролирует свои побуждения и потребности, неспособен откладывать получение ожидаемого удовольствия.
0,50	0,42	Самокритичен.
0,35	0,58	Эстетически развит, имеет выраженные эстетические чувства.
	Женщины	
0,50	0,46	В основном покорна.
0,39	0,43	Стремится находиться среди других людей, общительна.
0,48	0,49	Непослушна и неконформна.
0,45	0,42	Интересуется философией, такими проблемами, как религия, ценности, смысл жизни.

Оказалось, что весьма стойкими во времени являются не только личностные качества, оцениваемые со стороны, но и самооценки. Было также установлено, что личностная устойчивость характерна далеко не для всех людей. Некоторые из них со временем обнаруживают довольно драматичные изменения своей личности, причем настолько глубокие, что окружающие люди их как личностей совсем не узнают. Наиболее существенные изменения подобного рода могут происходить в течение подросткового, юношеского и раннего взрослого возраста, например в диапазоне от 20 до 40—45 лет.

Помимо этого имеются значительные индивидуальные различия в том периоде жизни, когда личностные особенности человека более или менее стабилизируются. У одних людей личность становится устойчивой в детстве и далее существенно не изменяется, у других устойчивость психологических особенно-

стей личностного характера, напротив, обнаруживается довольно поздно: только в возрасте от 20 до 40 лет. К последним чаще всего относятся люди, чья внешняя и внутренняя жизнь в подростковом и юношеском возрасте характеризовалась напряженностью, противоречиями и конфликтами. Менее всего личностно изменяются и довольно рано обнаруживают устойчивые черты характера те люди, которые в школьном возрасте не сталкивались с противоречиями, не вступали в конфликты со взрослыми, сверстниками, социальными ценностями и нормами.

Гораздо меньшая устойчивость поведенческих реакций личностных проявлений обнаруживается в том случае, когда мы рассматриваем личность не в течение длительного периода времени, а от ситуации к ситуации. За исключением интеллекта и познавательных способностей многие другие характеристики личности ситуативно неустойчивы. Это относится, например, к таким индивидуальным особенностям человека, как агрессивность поведения, честность, саморегуляция, зависимость. Несколько разочаровывающими оказались также многие попытки связать устойчивость поведения в различных ситуациях с обладанием теми или иными личностными чертами. В типичных ситуациях корреляция между оцениваемыми с помощью тестов-опросников чертами личности и соответствующим социальным поведением оказалась меньше 0,30. Этого явно недостаточно, чтобы точно предсказать, как поведет себя данный человек в конкретной ситуации, хотя с определенной степенью уверенности такое предсказание для множества типичных ситуаций можно было бы сделать, особенно если следить за поведением человека в течение достаточно длительного периода времени.

Наибольшей стабильностью обладают динамические особенности, связанные с врожденными анатомо-физиологическими задатками, свойствами нервной системы. К ним относятся темперамент, эмоциональная реактивность, экстраверсия-интроверсия и некоторые другие качества.

Сторонники теории социального научения, подчеркивающие значение конкретной ситуации в определении образа действий человека, полагают, что мнение о наличии у него устойчивых черт личности недостаточно обосновано и обычно связано со следующими типичными умозаключениями ошибочного характера:

1. Многие индивидуальные особенности людей, такие, например;как физический облик, манера говорить, вести себя, мимика, жесты и т.п., действительно достаточно устойчивы. Их устойчивость побуждает нас приписывать стабильность и дру-

гим, внутренним психологическим свойствам человека, которые могут не быть устойчивыми.

2. Наш опыт общения с людьми формирует у нас достаточно устойчивое представление о них, которое и накладывает отпечаток на последующее восприятие и оценку этих людей. В сфере межличностного восприятия может наблюдаться явление константности, аналогичное тому, с которым мы встречаемся при изучении восприятия людьми предметного мира. В силу постоянства межличностного восприятия, связанного со сформированной установкой, в новой ситуации мы более склонны замечать у человека те признаки, которые свидетельствуют о стабильности его поведения, и не видеть того, что в его поведении меняется.

3. Само наше присутствие в определенной ситуации уже заставляет другого человека вести себя последовательно, так, как он вел себя с нами раньше. Это происходит потому, что постоянство весьма ценится как качество личности. Те же самые лица, которые с нами ведут себя определенным образом, демонстрируя устойчивость своей личности в одних чертах, с другими могут вести себя по-другому, показывая в этих же чертах изменчивость, а в каких-либо иных, напротив, устойчивость.

Таким образом, ответ на вопрос об устойчивости личности весьма неоднозначен и неопределен. В одних свойствах, как правило, тех, которые были приобретены в более поздние периоды жизни и малосущественны, устойчивости фактически нет; в других личностных качествах, чаще всего базисных и приобретенных в ранние годы, так или иначе обусловленных органически, она есть. Реальное же поведение личности, как устойчивое, так и изменчивое, существенно зависит от постоянства социальных ситуаций, в которых мы наблюдаем за человеком.

Что же касается стабильности оценок устойчивости личностного поведения, то такие оценки тоже не могут быть вполне надежным свидетельством наличия или отсутствия у личности устойчивых качеств.

В специальных исследованиях, проведенных на одних и тех же людях в течение длительного времени с целью установить степень изменчивости или постоянства их личности, показано, что более половины личностных качеств, обладая которыми ребенок поступает в школу, сохраняются в течение всего периода обучения вплоть до окончания школы. Это свидетельствует о двух вещах. Во-первых, о том, что многие личностные особенности человека, будучи сформированными в дошкольном возрасте, в дальнейшем сохраняют свое постоянство. Во-вторых, о

том, что обучение в школе мало сказывается на развитии собственно личностных свойств ребенка.

Оказалось, в частности, что наибольшую устойчивость от детства к взрослости, т.е. малую степень изменчивости, в подростковом и раннем юношеском возрасте обнаруживают стремление к успехам, настойчивость, уровень притязаний (особенно высокий), интеллектуальные интересы. У девушек, кроме того, — эстетические вкусы и общительность. Определенной устойчивостью в юношеском возрасте, при условии их сформированности в более ранние годы, обладают способности, ответственность, сила воли, дружелюбие и открытость.

И последний по порядку, но не по значимости вопрос, связанный с устойчивостью личности. Дело в том, что зачастую не меньшую ценность и жизненную значимость, чем постоянство поведения человека, имеет, напротив, его изменчивость, адаптивность. Она свидетельствует о другой ценной способности человека — его умении приспосабливаться к изменяющимся условиям жизни, менять себя как личность, если в этом есть необходимость. Такого рода качество представляется весьма ценным для личности в тех случаях, когда в обществе происходят радикальные изменения, требующие от каждого человека значительной модификации своих взглядов, установок, ценностных ориентаций и т.п. Поэтому изменчивость при определенных обстоятельствах необходимо рассматривать как положительное личностное свойство человека. Если человек сегодня иной, чем вчера, значит, он развивается.

Темы и вопросы для обсуждения на семинарах

Т е м а 1. Общее представление о личности.

1. Понятие о личности.
2. Определения личности.
3. Индивид, индивидуальность, личность: соотношение объема и содержания данных понятий.
4. Структура личности.

Т е м а 2. История исследований личности.

1. Три основных периода в научном изучении личности.
2. Философско-литературный подход к личности.
3. Клинический период изучения личности.
4. Начало и развитие экспериментальной психологии личности.

Т е м а 3. Современные теории личности.

1. Классификация современных теорий личности.
2. Психодинамические теории личности.

3. Социодинамические теории личности.
4. Гуманистическая теория личности.
5. Новейшие тенденции в теоретической разработке проблем личности.

Т е м а 4. Формирование и развитие личности.

1. Подходы к решению проблемы развития личности в русле ее различных теорий.
2. Этапы развития личности по теории Э.Эриксона.

Т е м а 6. Проблема устойчивости личности.

1. Общее представление об устойчивости личности.
2. Жизненное значение феноменов устойчивости и изменчивости личности.
3. Устойчивость и изменчивость отдельных личностных свойств.
4. Проблема возрастной устойчивости и изменчивости личности.
5. Аргументы за и против утверждений об устойчивости личности.

Темы для рефератов

1. Сравнительный анализ и синтез различных определений личности.
2. Классификация и содержание новейших теорий личности.
3. Условия и факторы нормального и аномального развития личности.
4. Проблема устойчивости личности.

Темы для самостоятельной исследовательской работы

1. Определения личности в различных науках: сопоставительный анализ.
2. История и современные теории личности: преемственность позиций и новизна в постановке вопросов.
3. Проблема нормы и патологии в развитии личности.
4. Культурно-исторический подход к изучению личности.

ЛИТЕРАТУРА

I

Бернс Р.В. Я-концепция и воспитание. — М., 1986. *(Что такое Я-концепция: 30—66.)*

Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — М., 1968. *(Личность в психологии: 39—123. Теория З.Фрейда и психоанализ: 54—91. Гуманистическая психология личности: 91—104. Социализация личности: 108—113.)*

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1982 (1975). *(Деятельность и личность: 159—189. Мотивы, эмоции и личность: 206—230.)*

Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. — Т. 1. — М., 1983. *(Начало личности — поступок: 381—384.)*

Мерлин В.С. Личность как предмет психологического исследования. — Пермь, 1988. *(Предмет психологического исследования личности: 5—19. Свойства личности: 19—41.)*

Мерлин В.С. Структура личности. Характер, способности, самосознание: Учебное пособие к спецкурсу. — Пермь, 1990. *(Личность: 58—81.)*

Психология индивидуальных различий. Тексты. — М., 1982. *(Факторный анализ личности (Р.Мейли): 84—100. Классификация личностей (А.Ф.Лазурский): 179—198. Психологические типы (К.Юнг): 199—218.)*

Психология личности. Тексты. — М., 1982. *(Что такое личность (Э.В.Ильенков): 11—19. Некоторые черты психологической структуры личности (Б.Г.Ананьев): 39—41. Основные идеальные типы индивидуальности (Э.Шпрангер): 55—60. Самоактуализация (А.Маслоу): 108—117. Различные аспекты Я (Р.Мейли): 132—141. Черты личности (Р. Мейли): 142—149.)*

Раншбург Й., Поппер П. Секреты личности. — М., 1983. *(Социальное обучение и развитие личности: 85—100. Формирование и развитие морали: 100—110.)*

Рейнвальд Н.И. Психология личности. — М., 1987. *(Система свойств и структура личности: 75—108, 111—145. Психологические отношения и установки личности: 42—57. Понятие личности: 108—110. Проблема типологии личностей: 146—155.)*

Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции. — М., 1991. *(Ошибочные действия: 7—48. Сновидения: 50—152. Общая теория неврозов: 154—297. Фрейд и проблемы психической регуляции поведения человека: 418—438.)*

Фрейд З. Психология бессознательного. — М., 1989. *(О психоанализе: 346—381. Я и Оно: 425—439.)*

Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. — Вып. IV. — М., 1975. *(Структура личности: 196—283.)*

Ярошевский М.Г., Анциферова Л.И. Развитие и современное состояние зарубежной психологии. — М., 1974. *(«Персонологическое» направление: 279—286.)*

II

Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. — М., 1980. (Развитие личности: 113—185, 210—259.)

Андреева Г.М. Социальная психология. — М., 1988. *(личность в социальной психологии: 317—331.)*

Асмолов А.Г. Психология личности. — М., 1990. *(Проблема личности в науке: 7—172. Свойства человека как личности: 173—256. Развитие личности: 257—306. Индивидуальность человека как личности: 307—363.)*

Бассин Ф.В. Проблема бессознательного. О неосознаваемых формах высшей нервной деятельности. — М., 1968. *(Теория Фрейда: 67—97.)*

Братусь Б.С. Психологические аспекты нравственного развития личности. — М., 1977. *(Развитие личности: 1—5.)*

Братусь Б.С. Аномалии личности. — М., 1988. *(Биологическое начало и личность: 74—80.)*

Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. — М., 1988. *(Личность и ее формирование: 281—310.)*

Додонов Б.И. В мире эмоций. — Киев, 1987. *(Эмоции и личность: 22—25, 37—48, 79—116.)*

Зейгарник Б.В. Теории личности в зарубежной психологии. — М., 1982. *(Теория З.Фрейда: 6—12. Теория К.Юнга: 12—13. Теория А.Адлера: 14—18. Теория К.Хорни: 18—21. Теория Г.Салливена: 21—26. Теория Э.Фромма: 26—30. Теория Э.Эриксона: 30—34. Теория фрустрации: 35—37. Гуманистическая теория личности: 37—57. Теория ролей: 57—63. Экзистенциальная теория личности: 63—70. «Понимающая» психология: 71—82. Теория личности во французской социологической школе: 83—97.)*

История зарубежной психологии. 30—60-е годы XX века. Тексты. — М., 1986. *(К науке о личности (К.Роджерс): 200—231.)*

Кон И.С. Постоянство и изменчивость личности // Психологический журнал. — 1987. — № 4. — С. 126—137.

Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. — М., 1971. *(Способности и личность: 221—278.)*

Лук А.Н. Эмоции и личность. — М., 1982. *(Психологическая зрелость личности: 6—13.)*

Мельников В.М., Ямпольский Л.Т. Введение в экспериментальную психологию личности. — М., 1985. *(Черты и типы личности: 103—136.)*

Мерлин В.С. Личность как предмет психологического исследования. — Пермь, 1988. *(Методы психологического исследования личности: 41—56.)*

Мерлин В.С. Очерк теории темперамента. — М., 1964. *(Темперамент и отношения личности: 184—223.)*

Моргун В.Ф., Ткачева Н.Ю. Проблема периодизации развития личности в психологии. — М., 1981. *(Личность. Теория: 23—33. Периодизация развития личности: 55—67.)*

Муздыбаев К. Психология ответственности. — Л., 1983. *(Понятие ответственности. Ответственность как свойство личности: 5—43. Формирование и развитие ответственности личности: 89—118.)*

Мясищев В.Н. Личность и неврозы. — Л., 1960. *(Проблема личности и советская психология: 68—80.)*

Психология формирования и развития личности. — М., 1981. *(Психологическая теория строения и развития личности: 45—66. Системный подход к онтогенезу интегральной индивидуальности: 87—105. Психологический анализ условий формирования и строения гармонической личности: 257—283. Становление психологических механизмов этической регуляции поведения: 320—337.)*

Робер М.-А., Тильман Ф. Психология индивида и группы. — М., 1988. *(Типология личностей: 152—161.)*

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. — Т. II. — М., 1989. *(Направленность личности. Установки и тенденции. Потребности. Интересы: 103—122. Самосознание личности и ее жизненный путь: 236—249.)*

Соколова Е.Т. Проективные методы исследования личности. — М., 1980. *(Защитные механизмы личности: 30—34.)*

Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. — М., 1989. *(Психологические проблемы развития личности: 9—71. Деятельность и развитие личности: 72—125.)*

Фридман Л.М., Волков К.Н. Психологическая наука — учителю. — М., 1985. *(О понятии личности: 7—42.)*

III

Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. — Казань, 1987. *(Эмоциональная устойчивость личности: 28—140.)*

Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. — М., 1976. *(Формирование личности и мотивация: 39—75, 135—143.)*

Блейхер В.М., Бурлачук Л.Ф. Психологическая диагностика интеллекта и личности. — Киев, 1978. *(Методы исследования личности: тест Айзенка, MMPI, опросник для изучения акцентуированных свойств личности, метод Беркмана-Рихтера, проективные методы, метод Роршаха. TAT, исследование фрустрации, метод незаконченных предложений: 85—87.)*

Бодалев А.А. Психология о личности. — М., 1988. *(Личность и ее основные проявления: 5—11. Формирование личности: 37—59.)*

Братусь Б.С. Аномалии личности. — М., 1988. *(Развитие личности. Нормапатология: 6—24, 175—222. Смысловая сфера личности: 80—109.)*

Брунер Д.С. Психология познания. За пределами непосредственной информации. — М., 1977. *(Личность и воспитание: 13—130.)*

Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. — М., 1990. *(Мотивация и личность: 217—284.)*

Гримак Л.П. Резервы человеческой психики. Введение в психологию активности. — 2-е изд., доп. — М., 1989. *(Самопрограммирование личности: 263—273. Созидающее самосознание: 291—302.)*

Дубинин Н.П., Карпец И.И., Кудрявцев В.Н. Генетика, поведение, ответственность. О природе антиобщественных поступков и путях их преодоления. — М., 1989. *(Формирование личности. Биологическое и социальное: 190—211.)*

Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения. — М., 1987. *(Учение и личность: 79—118.)*

Леонгард К. Акцентуированные личности. — Киев, 1989. *(Типология личностей: 12—169.)*

Лисина М.И., Силвестру А.И. Психология самопознания у дошкольников. — Кишинев, 1983. *(Самосознание как проблема психологии: 5—28.)*

Миллер Дж., Галантер Е., Прибрам К. Планы и структура поведения. — М., 1964. *(Нейродинамические аспекты личности: 125—131.)*

Мирославский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. — М., 1991. *(Саморегуляция личности в системе отношений с другими людьми: 6—55. Жизненный путь и саморегуляция личности: 55—87.)*

Мясищев В.Н. Личность и неврозы. — Л., 1960. *(Работоспособность и болезни личности: 17—31.)*

Норакидзе В.Г. Методы исследования характера личности. — Тбилиси, 1989. *(Свойства личности и фиксированная установка: 88—95.)*

Общая психология. — М., 1986. *(Личность: 191—230.)*

Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. — М., 1982. *(Личность: 213—253.)*

Психология формирования и развития личности. — М., 1981. *(К психологии личности как развивающейся системы: 3—19. Развитие личности в процессе жизнедеятельности: 19—44. Взаимосвязь потенциального и актуального в развитии личности: 67—87. Общение как условие развития личности: 177—197.)*

Психология эмоций. Тексты. — М., 1984. *(Эмоциональные психологические типы (К.Юнг): 238—251.)*

Рувинский Л.И. Самовоспитание личности. — М., 1984.

Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. — Тбилиси, 1989. *(Понятие личности. Трудности определения: 5—34. Структура личности. Социально-психологическое понимание: 35—48. Социальные установки личности: 70—91.)*

Симонов П.В. Мотивированный мозг. Высшая нервная деятельность и естественнонаучные основы общей психологии. — М., 1987. *(Проблема индивидуальных типологических различий: 138—168.)*

Тихомиров О.К. Психология мышления. — М., 1984. *(Мышление и личность: 194—210.)*

Чудновский В.Э. Нравственная устойчивость личности школьника. — М., 1981. *(О субъективном подходе к рассмотрению личности: 30—49. Психологический анализ устойчивости личности: 49—94. Возрастной аспект устойчивости личности: 150—180.)*

Ярошевский М.Г. Психология в XX столетии. Теоретические проблемы развития психологической науки. — М., 1974. *(Экзистенциальная психология и категория личности: 305—318.)*

Глава 14.
СПОСОБНОСТИ

Краткое содержание

Понятие о способностях. Общее представление о способностях. Разница между способностями, знаниями, умениями и навыками. Быстрота овладения новыми знаниями, умениями и навыками, их качество — основные признаки наличия у человека способностей. Три различных определения способностей. Природные (естественные) и приобретенные (социально обусловленные) способности. Общие и специальные способности. Теоретические и практические, учебные и творческие, предметные и межличностные способности. Взаимосвязь и взаимная компенсация разных способностей. Способности и успешность деятельности. Понятие одаренности.

Способности, задатки и индивидуальные различия людей. Понятие задатков. Задатки как природные и социально сформированные предпосылки для развития способностей более высокого уровня. Неоднозначность связей способностей и задатков. Способности, задатки и индивидуальные различия. Природа индивидуальных различий. Индивидуальные различия, обусловленные генотипическими и анатомо-физиологическими задатками. Свойства нервной системы как задатки к развитию элементарных динамических способностей. Межполовые индивидуальные различия в задатках и способностях.

Природа человеческих способностей. Отсутствие или невыявленность природных задатков к развитию социальных способностей человека. Условия и предпосылки для формирования таких способностей. Понятие функционального органа как анатомо-физиологической основы прижизненно складывающихся человеческих способностей.

Развитие способностей. Начальные этапы становления способностей, процесс их формирования и дальнейшего развития. Занятия детей техническим, художественным и научным творчеством — условия раннего проявления и ускоренного развития многих способностей. Разноплановость деятельности человека, широта и разнообразие сфер его общения — важное условие развития способностей. Психологические требования к деятельности, формирующей и развивающей способности: творческий характер деятельности, оптимальный уровень трудности выполняемой деятельности, поддержание интереса ребенка к данному виду деятельности, создание нужной мотивации и положительного эмоционального настроя. Компенсация отсутствия природных задатков к развитию одних способностей усиленной работой и особым развитием других.

ПОНЯТИЕ О СПОСОБНОСТЯХ

Когда мы пытаемся понять и объяснить, почему разные люди, обстоятельствами жизни поставленные в одинаковые или примерно одинаковые условия, достигают разных успехов, мы обращаемся к понятию *способности*, полагая, что разницу в успехах можно вполне удовлетворительно объяснить ими. Это же понятие используется нами тогда, когда нужно осознать, в силу чего одни люди быстрее и лучше, чем другие, усваивают знания, умения и навыки. Что же такое способности?

Термин «способности», несмотря на его давнее и широкое применение в психологии, наличие в литературе многих его определений, неоднозначен. Если суммировать его дефиниции и попытаться их представить в компактной классификации, то она будет выглядеть следующим образом:

1. Способности — свойства души человека, понимаемые как совокупность всевозможных психических процессов и состояний. Это наиболее широкое и самое старое из имеющихся определений способностей. В настоящее время им практически уже не пользуются в психологии.

2. Способности представляют собой высокий уровень развития общих и специальных знаний, умений и навыков, обеспечивающих успешное выполнение человеком различных видов деятельности. Данное определение появилось и было принято в психологии XVIII—XIX вв., отчасти является употребимым и в настоящее время.

3. Способности — это то, что не сводится к знаниям, умениям и навыкам, но объясняет (обеспечивает) их быстрое приобретение, закрепление и эффективное использование на практике. Это определение принято сейчас и наиболее распространено. Оно вместе с тем является наиболее узким и наиболее точным из всех трех.

Значительный вклад в разработку общей теории способностей внес наш отечественный ученый Б.М.Теплов. Он-то и предложил третье из перечисленных определений способностей, на которое мы будем опираться. Уточним его, пользуясь ссылками на работы Б.М.Теплова. В понятии «способности», по его мысли, заключены три идеи. «Во-первых, под способностями разумеются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого... Во-вторых, способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей... В-третьих, понятие "способность" не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека»[1].

Способности, считал Б.М.Теплов, не могут существовать иначе, как в постоянном процессе развития. Способность, которая не развивается, которой на практике человек перестает пользоваться, со временем теряется. Только благодаря постоянным упражнениям, связанным с систематическими занятиями такими сложными видами человеческой деятельности, как музыка, техническое и художественное творчество, математика, спорт и т.п., мы поддерживаем у себя и развиваем дальше соответствующие способности.

Успешность выполнения любой деятельности зависит не от какой-либо одной, а от сочетания различных способностей, причем это сочетание, дающее один и тот же результат, может быть обеспечено различными способами. При отсутствии необходимых задатков к развитию одних способностей их дефицит может быть восполнен за счет более сильного развития других. «Одной из важнейших особенностей психики человека, — писал Б.М.Теплов, — является возможность чрезвычайно широкой компенсации одних свойств другими, вследствие чего относительная слабость какой-нибудь одной способности вовсе не исключает возможности успешного выполнения даже такой деятельности, которая наиболее тесно связана с этой способностью. Недостающая способность может быть в очень широких пределах компенсирована другими, высокоразвитыми у данного человека»[2].

Рассмотрим вопрос о классификации способностей человека. Их довольно много. В первую очередь необходимо различать при-

[1] *Теплов Б.М.* Способности и одаренность // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. — М., 1981. — С. 32.

[2] Там же. — С. 33.

родные, или естественные, способности (в основе своей биологически обусловленные) и специфические человеческие способности, имеющие общественно-историческое происхождение.

Многие из *природных* способностей являются общими у человека и у животных, особенно высших, например — у обезьян. Такими элементарными способностями являются восприятие, память, мышление, способность к элементарным коммуникациям на уровне экспрессии. Эти способности непосредственно связаны с врожденными задатками, но не тождественны им, а формируются на их основе при наличии элементарного жизненного опыта через механизмы научения типа условнорефлекторных связей, оперантного обусловливания, импринтинга и ряда других. В остальном по своим способностям, по их набору и механизмам формирования человек и животные принципиально отличаются друг от друга. У человека, кроме биологически обусловленных, есть способности, обеспечивающие его жизнь и развитие в социальной среде. Это *общие и специальные высшие интеллектуальные способности,* основанные на пользовании речью и логикой, теоретические и практические, учебные и творческие, предметные и межличностные.

Общие способности включают те, которыми определяются успехи человека в самых различных видах деятельности. К ним, например, относятся умственные способности, тонкость и точность ручных движений, развитая память, совершенная речь и ряд других. *Специальные* способности определяют успехи человека в специфических видах деятельности, для осуществления которых необходимы задатки особого рода и их развитие. К таким способностям можно отнести музыкальные, математические, лингвистические, технические, литературные, художественно-творческие, спортивные и ряд других. Наличие у человека общих способностей не исключает развития специальных и наоборот. Нередко общие и специальные способности сосуществуют, взаимно дополняя и обогащая друг друга.

Теоретические и практические способности отличаются тем, что первые предопределяют склонность человека к абстрактно-теоретическим размышлениям, а вторые — к конкретным, практическим действиям. Такие способности в отличие от общих и специальных, напротив, чаще не сочетаются друг с другом, вместе встречаясь только у одаренных, разносторонне талантливых людей.

Учебные и творческие способности отличаются друг от друга тем, что первые определяют успешность обучения и воспитания, усвоения человеком знаний, умений, навыков, формиро-

вания качеств личности, в то время как вторые — создание предметов материальной и духовной культуры, производство новых идей, открытий и изобретений, словом — индивидуальное творчество в различных областях человеческой деятельности.

Способности к общению, взаимодействию с людьми, а также *предметно-деятельностные, или предметно-познавательные,* способности — в наибольшей степени социально обусловлены. В качестве примеров способностей первого вида можно привести речь человека как средство общения (речь в ее коммуникативной функции), способности межличностного восприятия и оценивания людей, способности социально-психологической адаптации к различным ситуациям, способности входить в контакт с различными людьми, располагать их к себе, оказывать на них влияние и т.п.

Примеры способностей предметно-познавательного плана хорошо известны. Они традиционно изучаются в общей и дифференциальной психологии и именуются способностями к различным видам теоретической и практической деятельности.

До сих пор в психологии преимущественное внимание обращалось именно на предметно-деятельностные способности, хотя способности *межличностного* характера имеют не меньшее значение для психологического развития человека, его социализации и приобретения им необходимых форм общественного поведения. Без владения речью как средством общения, например без умения адаптироваться к людям, правильно воспринимать и оценивать их самих и их поступки, взаимодействовать с ними и налаживать хорошие взаимоотношения в различных социальных ситуациях, нормальная жизнь и психическое развитие человека были бы просто невозможными. Отсутствие у человека такого рода способностей явилось бы непреодолимой преградой как раз на пути превращения его из биологического существа в социальное.

В становлении способностей к общению можно, вероятно, выделить свои этапы формирования, свои специфические задатки. Одним из них, вероятно, является врожденная способность детей реагировать на лицо и голос матери. Она обусловливает первичную форму общения в виде комплекса оживления. В дальнейшем к способности эмоционально общаться добавляется, развиваясь на ее базе, способность понимать состояния, угадывать намерения и приспосабливать свое поведение к настроению других людей, усваивать и следовать в общении с ними определенным социальным нормам.

С психологической точки зрения социальная норма поведения не что иное, как идеально воплощенная в соответствующих знаниях и требованиях способность общаться с людьми, вести себя так, чтобы быть принятым и понятым ими. Усваивая социальные нормы, индивид приобретает способность эффективно взаимодействовать с людьми. В повседневной жизни на привычном для нас языке мы не случайно называем человека, знающего нормы этикета и умеющего следовать им, способным общаться с людьми.

С неменьшим основанием способностями могут быть названы умения убеждать других, добиваться взаимопонимания, оказывать влияние на людей. Что касается умения воспринимать людей и давать им верные оценки, то оно в социальной психологии давно считается способностью особого рода. Более того, на протяжении уже многих лет в специальной литературе активно обсуждается вопрос о врожденности или приобретенности этой способности, а также о возможности ее развития у разных людей.

И межличностные, и предметные способности взаимно дополняют друг друга. Благодаря их сочетанию человек получает возможность развиваться полноценно и гармонично.

Не отдельные способности непосредственно определяют успешность выполнения какой-либо деятельности, а лишь их удачное сочетание, именно такое, какое для данной деятельности необходимо. Практически нет такой деятельности, успех в которой определялся бы лишь одной способностью. С другой стороны, относительная слабость какой-нибудь одной способности не исключает возможности успешного выполнения той деятельности, с которой она связана, так как недостающая способность может быть компенсирована другими, входящими в комплекс, обеспечивающий данную деятельность. К примеру, слабое зрение частично компенсируется особым развитием слуха и кожной чувствительности, а отсутствие абсолютного звуковысотного слуха — развитием тембрального слуха.

Способности не только совместно определяют успешность деятельности, но и взаимодействуют друг с другом, оказывая влияние друг на друга. В зависимости от наличия и степени развития других способностей, входящих в комплекс, каждая из них приобретает иной характер. Такое взаимное влияние оказывается особенно сильным, когда речь идет о взаимозависимых способностях, совместно определяющих успешность деятельности. Сочетание различных высокоразвитых способностей называют *одаренностью*, и эта характеристика относится к человеку, способному ко многим различным видам деятельности.

СПОСОБНОСТИ, ЗАДАТКИ И ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ РАЗЛИЧИЯ ЛЮДЕЙ

При обсуждении понятия «способности» в предыдущем разделе главы неоднократно упоминались задатки. Попробуем теперь выяснить детальнее, что это такое и какая связь существует между задатками людей и их индивидуальными различиями по способностям.

У человека есть два вида задатков: *врожденные* и *приобретенные*. Первые иногда называют *природными*, а вторые *социальными*. Всякие способности в процессе своего развития проходят ряд этапов, и для того, чтобы некоторая способность поднялась в своем развитии на более высокий уровень, необходимо, чтобы она была уже достаточно оформлена на предыдущем уровне. Этот последний по отношению к более высокому уровню развития выступает в виде своеобразного задатка. Например, для того чтобы хорошо усвоить высшую математику, надо обязательно знать элементарную, и эти знания по отношению к высшим математическим способностям выступают в качестве задатка. Знание задатков важно потому, что они обусловливают некоторые индивидуальные особенности процесса формирования способностей, его конечного результата.

Зависимость развития способностей от задатков, их своеобразное сочетание у одних и тех же людей изучает *психология индивидуальных различий*. Откуда берутся индивидуальные психологические различия людей? Как они возникают? Один из ответов на данные вопросы предлагает А.Анастази: «Индивидуальные различия порождаются многочисленными и сложными взаимодействиями между наследственностью индивида и его средой... Наследственность допускает очень широкие границы поведения. Внутри же этих границ результат процесса развития зависит от его внешней среды»[1].

Влияние среды, как и воздействие наследственности, начинает проявляться уже при рождении ребенка. Например, новорожденные дети-близнецы имеют не только общие черты, но и особенности, отличающие их друг от друга. Человек с рождения обладает многими такими свойствами, которые впоследствии сказываются на его индивидуальности, могут облегчать или затруднять формирование у него других личностных свойств.

---

[1] *Анастази А.* Дифференциальная психология // Психология индивидуальных различий: Тексты. — М, 1982. — С. 9.

Тот факт, что у младенцев вскоре после рождения могут быть обнаружены различия в доминирующем психофизиологическом эмоциональном состоянии, свидетельствует, что определенные психические состояния и формы поведения находятся в сфере прямых генетических влияний.

Особый интерес в связи с определением влияния генетических факторов на развитие индивидуальности ребенка представляют результаты исследований *гомозиготных* (имеющих идентичную наследственность) и *гетерозиготных* (обладающих разной наследственностью) близнецов. Некоторые из них, взятые из работ А.Басса и Р.Плоумина, представлены в табл. 14.

Сравнительное исследование гомозиготных близнецов, которые жили и воспитывались в разных семьях, показывает, что вопреки ожиданию их индивидуальные психологические и поведенческие различия от этого не увеличиваются, а чаще всего остаются такими же, как у детей, выросших в одной семье, причем в некоторых случаях даже уменьшаются.

Таблица 14

Корреляция между гомозиготными и гетерозиготными близнецами разного пола по ряду личностных характеристик (средний возраст сравниваемых детей — 4 года и 7 месяцев)

Оцениваемая индивидуальная характеристика	Коэффициент внутригрупповой корреляции			
	Мальчики		Девочки	
	гомозиготные	гетерозиготные	гомозиготные	гетерозиготные
Эмоциональность	0,68	0,00	0,60	0,05
Активность	0,73	0,18	0,50	0,00
Социабельность (общительность, контактность)	0,65	0,20	0,58	0,06

Дети-близнецы, имеющие одинаковую наследственность, в результате раздельного воспитания становятся иногда более похожими друг на друга, чем в том случае, если их воспитывают вместе. Объясняется этот несколько неожиданный факт тем, что детям-одногодкам, постоянно находящимся рядом друг с другом, почти никогда не удается заниматься одним и тем же делом и между такими детьми редко складываются вполне равноправные отношения.

Несмотря на большое сходство по ряду психологических и поведенческих характеристик, которое обнаруживается среди

гомозиготных близнецов, вряд ли полностью оправдано утверждение о том, что их психологическая общность обусловлена только генетически. Проведенные исследования и полученные в них результаты позволяют считать влияние среды на психическое и поведенческое развитие индивида более сильным, чем воздействие его наследственности.

Сравнительное изучение роли наследственности и среды и их влияния на психологию и поведение человека обычно проводится одним из следующих способов:

1. Систематическое варьирование условий обучения и воспитания, разностороннее изучение детей, выросших в разных социальных культурах, регионах и семьях.

2. Сравнительное изучение психологии и поведения гомозиготных и гетерозиготных близнецовых пар.

Много внимания проблеме изучения индивидуальных психологических различий детей в нашей стране было уделено в исследованиях, проведенных Б.М.Тепловым и его учениками. Первые из этих исследований были направлены в основном на то, чтобы установить, существуют ли врожденные типы высшей нервной деятельности и если да, то чем они определяются. В этих исследованиях экспериментально проверялась гипотеза о том, что одним из наследуемых, генетически обусловленных факторов является тип нервной системы человека, который в свою очередь зависит от сочетания ее основных свойств.

Под свойствами нервной системы понимаются такие устойчивые ее качества, которые являются прирожденными. К числу таких свойств относятся:

1. Сила нервной системы по отношению к возбуждению, т.е. ее способность длительно выдерживать, не обнаруживая запредельного торможения, интенсивные и часто повторяющиеся нагрузки.

2. Сила нервной системы по отношению к торможению, т.е. способность выдерживать длительные и часто повторяющиеся тормозные влияния.

3. Уравновешенность нервной системы по отношению к возбуждению и торможению, которая проявляется в одинаковой реактивности нервной системы в ответ на возбудительные и тормозные влияния.

4. Лабильность нервной системы, оцениваемая по скорости возникновения и прекращения нервного процесса возбуждения или торможения.

В настоящее время в дифференциальной психологии сложилась 12-мерная классификация свойств нервной системы чело-

века (В.Д.Небылицын). В нее входят 8 первичных свойств (сила, подвижность, динамичность и лабильность по отношению к возбуждению и торможению) и четыре вторичных свойства (уравновешенность по этим основным свойствам). Показано, что данные свойства могут относиться ко всей нервной системе (ее общие свойства) и к отдельным анализаторам (парциальные свойства).

В.М.Русалов развил дальше идеи школы Теплова—Небылицына и предложил трехуровневую классификацию свойств нервной системы[1]. Она включает:

1. Общие, или системные, свойства, охватывающие весь мозг человека и характеризующие динамику его работы в целом.

2. Комплексные свойства, проявляющиеся в особенностях работы отдельных «блоков» мозга (полушарий, лобных долей, анализаторов, анатомически и функционально разделенных подкорковых структур и т.п.).

3. Простейшие, или элементарные, свойства, соотносимые с работой отдельных нейронов.

На основе проведенных исследований, касающихся связи свойств нервной системы человека с решением задач (мышлением), В.М.Русалов пришел к выводу о том, что лишь формально-динамические характеристики психической активности человека детерминируются преимущественно (но тоже не исключительно!) биологическими факторами.

Таким образом, свойства нервной системы не предопределяют психические качества и формы поведения человека, и их поэтому нельзя рассматривать как задатки к развитию способностей. Вместе с тем, как писал Б.М.Теплов, они «образуют почву, на которой легче формируются одни формы поведения, труднее — другие»[2].

Поскольку основные свойства нервной системы человека довольно устойчивы, то практическая задача их изучения в связи с проблемой индивидуальных различий заключается не в поиске их изменения, а в нахождении наилучшего для каждого типа нервной системы пути и метода обучения детей с данным типом нервной системы.

---

[1] *Русалов В.М.* Дифференциальная психология: Основные достижения и перспективы изучения индивидуальности человека // Психологический журнал. — 1988. — Т. 1. — № 2.

[2] *Теплов Б.М.* Современное состояние вопроса о типах высшей нервной деятельности и их определение // Психология индивидуальных различий: Тексты. — М., 1982. — С. 25.

Развивая в этом плане идеи Б.М.Теплова, В.Д.Небылицын высказал мысль о том, что особое сочетание основных свойств нервной системы, т.е. каждый ее тип, имеет свои достоинства и недостатки. В условиях, например, монотонной работы лучшие результаты показывают люди со слабым типом нервной системы, а при переходе к работе, связанной с большими и неожиданными нагрузками, напротив, люди с сильной нервной системой.

Имеющийся у человека комплекс индивидуально-типологических свойств его нервной системы в первую очередь определяет темперамент, от которого далее зависит индивидуальный стиль деятельности.

Обратимся теперь к непосредственному анализу некоторых фактов, свидетельствующих за и против генотипической обусловленности индивидуальных различий в познавательных процессах и интеллектуальных особенностях детей, т.е. в их задатках.

В результатах исследований, которые были направлены на выявление наследственной обусловленности интеллекта, много противоречивого. В одних случаях связь интеллектуальных способностей с наследственностью обнаруживается, в других — нет. Однако «типичный результат, получаемый у близнецов по тестам интеллекта, заключается в том, что монозиготные оказываются внутрипарно более похожими, чем дизиготные»[1]. Вместе с тем влияние среды на психологию монозиготных близнецов также очевидно и с возрастом увеличивается, в то время как воздействие генотипических факторов, напротив, уменьшается.

Таких психологических свойств, которые с уверенностью можно было бы считать наследственно обусловленными, не так уж много. Среди характеристик, которые имеют явную генотипическую предпосылку, находится, например, темп работы человека, от которого в свою очередь зависит темперамент. Особенно большое влияние генотипа обнаруживается при изучении некоторых физиологических показателей, к примеру электроэнцефалограммы.

Однако — и это очень важный факт — ни одно из известных свойств нервной системы не является исключительно зависимым от генотипа, поскольку на него самого в определенной степени оказывает влияние среда. И.В.Равич-Щербо пишет: «Чем выше в деятельности роль специфически человеческой, речевой произвольной саморегуляции, тем меньшую роль играют

[1] *Равич-Щербо И.В.* Исследование природы индивидуальных различий методом близнецов // Психология индивидуальных различий: Тексты. — М., 1982. — С. 110.

факторы генотипа, и наоборот, чем она ниже, тем отчетливее индивидуальные особенности этой деятельности определяются наследственностью»[1].

Приведенные данные позволяют сделать вполне определенный вывод об отсутствии выраженной биологической и о наличии отчетливой социальной обусловленности задатков, в данном случае основных свойств нервной системы человека, но не снимают другой важный вопрос и предполагают его специальное обсуждение. Это вопрос о генотипической обусловленности межполовых психологических и поведенческих различий. Бытует мнение, что они в значительной степени обусловлены именно генотипом, половой биологической принадлежностью человека. Так ли это на самом деле и что по данному поводу может сказать современная наука?

Анализ данных, полученных во многих экспериментальных сравнительно-психологических исследованиях, показывает, что общие суждения типа «Девочки лучше владеют речью, чем мальчики», «Мальчики более склонны к математике, чем девочки», «У девочек память лучше, чем у мальчиков, но мальчики превосходят их в абстрактном мышлении», «Девочки более пассивны и более чувствительны к одобрению их поведения со стороны, чем мальчики», «Мальчики более-агрессивны и более независимы в своем поведении, чем девочки» не вполне соответствуют действительности. Между детьми мужского и женского пола никаких существенных различий по уровню общего интеллектуального развития не обнаруживается.

Вместе с тем небольшие различия возрастного характера в проявлении частных способностей между ними все же имеются. Данные, полученные в некоторых исследованиях, показывают, что в возрасте между 10 и 11 годами у девочек действительно имеется чуть больший словарный запас, чем у мальчиков, и они лучше ориентируются в письменных текстах, совершеннее владеют языком. В этом же возрасте мальчики превосходят их в других отношениях, например в способностях к пространственной ориентации, в чтении чертежей, географических карт, в геометрических способностях. После 13-летнего возраста математические способности у мальчиков развиваются несколько быстрее, чем у девочек, однако не настолько, чтобы позднее привести к значимым межполовым различиям. Вместе с тем следует иметь в виду, что небольшие усредненные межпо-

[1] Там же.

ловые различия в названных способностях обычно гораздо меньше тех межиндивидуальных различий, которые существуют внутри одного и того же пола.

Что касается личностных черт, то каких-либо заметных различий у детей разного пола в дошкольном возрасте не наблюдается. Межполовые различия на ранних стадиях онтогенеза проявляются заметно только в связи с одной чертой — внешней агрессивностью поведения. У мальчиков она более выражена, чем у девочек, начиная с двух-трехлетнего возраста. Однако это, скорее, является результатом межполовых различий в практике воспитания, чем следствием биологических факторов.

Таким образом, генотипическая обусловленность поведения и психологии людей не подтверждается и в отношении межполовых различий. Они, как мы выяснили раньше, напрямую зависят от обучения и воспитания, которые в условиях большинства существующих на Земле культур с самого рождения ребенка и в течение всего его детства являются совершенно различными, причем настолько, что скорее должно у нас вызывать удивление то общее, что есть в психологии и поведении мужчин и женщин, а не их различия.

С возрастом, однако, в силу влияния жизненного опыта и профессиональной деятельности некоторые межполовые различия могут возрастать. Данные проведенных исследований показывают, что в среднем взрослые мужчины, занятые физическими видами труда, могут превосходить женщин по координации движений, ориентации в пространстве, пониманию механических технических соединений, математическим рассуждениям. Женщины в свою очередь могут опережать мужчин в отношении ловкости рук, скорости восприятия, счета, памяти, беглости речи и других способностей, включаюших владение речью.

Примечательным является и такой факт. Житейский опыт предполагает, что занятия женщин традиционно мужскими, а мужчин женскими видами профессионального труда будто бы формируют у них психологические особенности, характерные для людей противоположного пола, т.е. ведут к маскулинизации женщин и феминизации мужчин. Такое предположение подтверждается фактами лишь частично. Действительно, виды деятельности, традиционно свойственные людям противоположного пола, способствуют формированию и развитию черт, связанных с данными видами деятельности, но это на самом деле профессионально обусловленные черты, а не те, которые можно было бы считать связанными с полом. На изменение же

факторы генотипа, и наоборот, чем она ниже, тем отчетливее индивидуальные особенности этой деятельности определяются наследственностью»[1].

Приведенные данные позволяют сделать вполне определенный вывод об отсутствии выраженной биологической и о наличии отчетливой социальной обусловленности задатков, в данном случае основных свойств нервной системы человека, но не снимают другой важный вопрос и предполагают его специальное обсуждение. Это вопрос о генотипической обусловленности межполовых психологических и поведенческих различий. Бытует мнение, что они в значительной степени обусловлены именно генотипом, половой биологической принадлежностью человека. Так ли это на самом деле и что по данному поводу может сказать современная наука?

Анализ данных, полученных во многих экспериментальных сравнительно-психологических исследованиях, показывает, что общие суждения типа «Девочки лучше владеют речью, чем мальчики», «Мальчики более склонны к математике, чем девочки», «У девочек память лучше, чем у мальчиков, но мальчики превосходят их в абстрактном мышлении», «Девочки более пассивны и более чувствительны к одобрению их поведения со стороны, чем мальчики», «Мальчики более-агрессивны и более независимы в своем поведении, чем девочки» не вполне соответствуют действительности. Между детьми мужского и женского пола никаких существенных различий по уровню общего интеллектуального развития не обнаруживается.

Вместе с тем небольшие различия возрастного характера в проявлении частных способностей между ними все же имеются. Данные, полученные в некоторых исследованиях, показывают, что в возрасте между 10 и 11 годами у девочек действительно имеется чуть больший словарный запас, чем у мальчиков, и они лучше ориентируются в письменных текстах, совершеннее владеют языком. В этом же возрасте мальчики превосходят их в других отношениях, например в способностях к пространственной ориентации, в чтении чертежей, географических карт, в геометрических способностях. После 13-летнего возраста математические способности у мальчиков развиваются несколько быстрее, чем у девочек, однако не настолько, чтобы позднее привести к значимым межполовым различиям. Вместе с тем следует иметь в виду, что небольшие усредненные межпо-

[1]Там же.

ловые различия в названных способностях обычно гораздо меньше тех межиндивидуальных различий, которые существуют внутри одного и того же пола.

Что касается личностных черт, то каких-либо заметных различий у детей разного пола в дошкольном возрасте не наблюдается. Межполовые различия на ранних стадиях онтогенеза проявляются заметно только в связи с одной чертой — внешней агрессивностью поведения. У мальчиков она более выражена, чем у девочек, начиная с двух-трехлетнего возраста. Однако это, скорее, является результатом межполовых различий в практике воспитания, чем следствием биологических факторов.

Таким образом, генотипическая обусловленность поведения и психологии людей не подтверждается и в отношении межполовых различий. Они, как мы выяснили раньше, напрямую зависят от обучения и воспитания, которые в условиях большинства существующих на Земле культур с самого рождения ребенка и в течение всего его детства являются совершенно различными, причем настолько, что скорее должно у нас вызывать удивление то общее, что есть в психологии и поведении мужчин и женщин, а не их различия.

С возрастом, однако, в силу влияния жизненного опыта и профессиональной деятельности некоторые межполовые различия могут возрастать. Данные проведенных исследований показывают, что в среднем взрослые мужчины, занятые физическими видами труда, могут превосходить женщин по координации движений, ориентации в пространстве, пониманию механических технических соединений, математическим рассуждениям. Женщины в свою очередь могут опережать мужчин в отношении ловкости рук, скорости восприятия, счета, памяти, беглости речи и других способностей, включаюших владение речью.

Примечательным является и такой факт. Житейский опыт предполагает, что занятия женщин традиционно мужскими, а мужчин женскими видами профессионального труда будто бы формируют у них психологические особенности, характерные для людей противоположного пола, т.е. ведут к маскулинизации женщин и феминизации мужчин. Такое предположение подтверждается фактами лишь частично. Действительно, виды деятельности, традиционно свойственные людям противоположного пола, способствуют формированию и развитию черт, связанных с данными видами деятельности, но это на самом деле профессионально обусловленные черты, а не те, которые можно было бы считать связанными с полом. На изменение же

собственно поло-ролевых форм поведения такие занятия, как выяснилось, не особенно влияют.

Исследования, проведенные в специальных, строго контролируемых экспериментальных условиях, дают основание для вывода о том, что социально-культурные факторы, связанные с развитием способностей, оказывают на них гораздо более сильное влияние, чем биологические. Средние различия между группами людей, выросшими в разных культурах, чаще всего намного больше тех, которые имеются между людьми разного пола.

ПРИРОДА ЧЕЛОВЕЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

До сих пор нами обсуждались такие способности, которые так или иначе связаны с биологическими особенностями организма. Упоминались также социальные способности, биологическую основу которых пока еще никому точно установить не удалось. Это — высшие, культурно обусловленные способности, свойственные лишь человеку: художественные, музыкальные, лингвистические, математические, инженерные и ряд других. Они имеют иное происхождение, формируются и развиваются иначе, чем те, которые имеют явно выраженные биологические задатки и непосредственно зависят от созревания тех или иных органических структур. Условиями и предпосылками развития у человека социальных способностей являются следующие обстоятельства его жизни:

1. Наличие общества, социально-культурной среды, созданной трудом многих поколений людей. Эта среда искусственна, включает множество предметов материальной и духовной культуры, обеспечивающих существование человека и удовлетворение его собственно человеческих потребностей.

2. Отсутствие природных задатков к пользованию соответствующими предметами и необходимость обучения этому с детства.

3. Необходимость участия в различных сложных и высокоорганизованных видах человеческой деятельности.

4. Наличие с рождения вокруг человека образованных и цивилизованных людей, которые уже обладают необходимыми ему способностями и в состоянии передать ему нужные знания, умения и навыки, располагая при этом соответствующими средствами обучения и воспитания.

5. Отсутствие с рождения у человека жестких, запрограммированных структур поведения типа врожденных инстинктов, не-

зрелость соответствующих мозговых структур, обеспечивающих функционирование психики, и возможность их формирования под влиянием обучения и воспитания.

Каждое из названных обстоятельств является необходимым для превращения человека как биологического существа, с рождения располагающего некоторыми элементарными способностями, свойственными и многим высшим животным, в социальное существо, приобретающее и развивающее в себе собственно человеческие способности. Социально-культурная среда позволяет развивать способности, обеспечивающие правильное пользование предметами материальной и духовной культуры и развитие необходимых для этого способностей (они формируются и совершенствуются в процессе научения пользованию соответствующими предметами). Необходимость включения в специфически человеческие виды деятельности с раннего детства вынуждает родителей заботиться о развитии у детей нужных для них способностей, а впоследствии, когда сами дети становятся взрослыми, создает у них потребности в самостоятельном приобретении соответствующих способностей. Окружающие ребенка взрослые люди, в большинстве своем уже обладая необходимыми способностями и средствами обучения (в виде готовых предметов материальной и духовной культуры, которыми надо научиться пользоваться), обеспечивают непрерывное развитие нужных способностей у детей. Они в свою очередь с готовностью принимают соответствующие учебные и воспитательные воздействия, быстро усваивают их благодаря пластичному и гибкому, приспособленному к научению мозгу. Те задатки, которые необходимы для развития человеческих способностей, под влиянием всего этого складываются у ребенка довольно рано, примерно к трем годам, обеспечивая в дальнейшем уже не природное, а социальное его развитие, включая становление множества таких способностей, аналога которым нет даже у весьма высокоразвитых животных.

Утверждение о том, что у человека нет готовых биологических задатков к развитию социальных способностей, не означает отсутствия у этих способностей анатомо-физиологической основы тогда, когда они становятся полностью развитыми. Эта основа есть, но также не является врожденной. Она представлена так называемыми функциональными органами, представляющими собой прижизненно складывающиеся нервно-мышечные системы, анатомически и физиологически обеспечивающие функционирование и совершенствование соответствующих способ-

ностей. Формирование функциональных органов у человека становится важнейшим принципом его онтогенетического морфофизиологического развития, связанного со способностями.

РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ

Любые задатки, прежде чем превратиться в способности, должны пройти большой путь развития. Для многих человеческих способностей это развитие начинается с первых дней жизни и, если человек продолжает заниматься теми видами деятельности, в которых соответствующие способности развиваются, не прекращается до конца. В процессе развития способностей можно выделить ряд этапов. На одних из них происходит подготовка анатомо-физиологической основы будущих способностей, на других идет становление задатков небиологического плана, на третьих складывается и достигает соответствующего уровня нужная способность. Все эти процессы могут протекать параллельно, в той или иной степени накладываться друг на друга. Попробуем проследить эти этапы на примере развития таких способностей, в основе которых лежат явно выраженные анатомо-физиологические задатки, хотя бы в элементарной форме представленные с рождения.

Первичный этап в развитии любой такой способности связан с созреванием необходимых для нее органических структур или с формированием на их основе нужных функциональных органов. Он обычно относится к дошкольному детству, охватывающему период жизни ребенка от рождения до 6—7 лет. Здесь происходит совершенствование работы всех анализаторов, развитие и функциональная дифференциация отдельных участков коры головного мозга, связей между ними и органов движения, прежде всего рук. Это создает благоприятные условия для начала формирования и развития у ребенка общих способностей, определенный уровень которых выступает в качестве предпосылки (задатков) для последующего развития специальных способностей.

Становление специальных способностей активно начинается уже в дошкольном детстве и ускоренными темпами продолжается в школе, особенно в младших и средних классах. Поначалу развитию этих способностей помогают различного рода игры детей, затем существенное влияние на них начинает оказывать учебная и трудовая деятельность. В играх детей первоначальный толчок к развитию получают многие двигательные,

конструкторские, организаторские, художественно-изобразительные, иные творческие способности. Занятия различными видами творческих игр в дошкольном детстве приобретают особое значение для формирования специальных способностей у детей.

Важным моментом в развитии способностей у детей выступает комплексность, т.е. одновременное совершенствование нескольких взаимно дополняющих друг друга способностей. Развивать какую-либо одну из способностей, не заботясь о повышении уровня развития других, связанных с ней способностей, практически нельзя. Например, хотя тонкие и точные ручные движения сами по себе являются способностью особого рода, но они же влияют на развитие других, где требуются соответствующие движения. Умение пользоваться речью, совершенное владение ею также может рассматриваться как относительно самостоятельная способность. Но то же самое умение как органическая часть входит в интеллектуальные, межличностные, многие творческие способности, обогащая их.

Многоплановость и разнообразие видов деятельности, в которые одновременно включается человек, выступает как одно из важнейших условий комплексного и разностороннего развития его способностей. В этой связи следует обсудить основные требования, которые предъявляются к деятельности, развивающей способности человека. Эти требования следующие: творческий характер деятельности, оптимальный уровень ее трудности для исполнителя, должная мотивация и обеспечение положительного эмоционального настроя в ходе и по окончании выполнения деятельности.

Если деятельность ребенка носит творческий, нерутинный характер, то она постоянно заставляет его думать и сама по себе становится достаточно привлекательным делом как средство проверки и развития способностей. Такая деятельность всегда связана с созданием чего-либо нового, открытием для себя нового знания, обнаружения в самом себе новых возможностей. Это само по себе становится сильным и действенным стимулом к занятиям ею, к приложению необходимых усилий, направленных на преодоление возникающих трудностей. Такая деятельность укрепляет положительную самооценку, повышает уровень притязаний, порождает уверенность в себе и чувство удовлетворенности от достигнутых успехов.

Если выполняемая деятельность находится в зоне оптимальной трудности, т.е. на пределе возможностей ребенка, то она ведет за собой развитие его способностей, реализуя то, что

Л.С.Выготский называл *зоной потенциального развития*. Деятельность, не находящаяся в пределах этой зоны, гораздо в меньшей степени ведет за собой развитие способностей. Если она слишком проста, то обеспечивает лишь реализацию уже имеющихся способностей; если же она чрезмерно сложна, то становится невыполнимой и, следовательно, также не приводит к формированию новых умений и навыков.

Поддержание интереса к деятельности через стимулирующую мотивацию означает превращение цели соответствующей деятельности в актуальную потребность человека. В русле рассматривавшейся уже нами теории социального научения особо подчеркивалось то обстоятельство, что для приобретения и закрепления у человека новых форм поведения, необходимо научение, а оно без соответствующего подкрепления не происходит. Становление и развитие способностей — это тоже результат научения, и чем сильнее подкрепление, тем быстрее будет идти развитие. Что же касается нужного эмоционального настроя, то он создается таким чередованием успехов и неудач в деятельности, развивающей способности человека, при котором за неудачами (они не исключены, если деятельность находится в зоне потенциального развития) обязательно следует эмоционально подкрепляемые успехи, причем их количество в целом является бо́льшим, чем число неудач.

Важным моментом развития человеческих способностей является их компенсируемость, причем это относится даже к тем способностям, для успешного развития которых необходимы врожденные физиологические задатки. А.Н.Леонтьев показал, что определенного уровня развития музыкального слуха можно добиться и у тех людей, ухо которых с рождения не очень хорошо приспособлено для обеспечения звуковысотного слуха (такой слух традиционно рассматривается как задаток к развитию музыкальных способностей). Если с помощью специальных упражнений научить человека интонировать звуки, т.е. воспроизводить их частоту при помощи сознательно контролируемой работы голосовых связок, то в результате резко повышается звуковысотная чувствительность и человек оказывается в состоянии различать звуки разной высоты гораздо лучше, чем он делал до этого. Правда, такое различение происходит не на тональной, а на тембральной основе, но результат оказывается одним и тем же: обученный подобным образом индивид демонстрирует почти такой же музыкальный слух, какой характерен для людей, имеющих чувствительный с рождения к высоте звука орган слуха.

Темы и вопросы для обсуждения на семинарах

Т е м а 1. Понятие о способностях.

1. Определение способностей.
2. Виды способностей у человека.
3. Связь способностей с успешностью выполнения деятельности.
4. Взаимодействие и взаимокомпенсация способностей.
5. Понятие об одаренности.

Т е м а 2. Способности, задатки и индивидуальные различия людей.

1. Общее представление о задатках.
2. Задатки как природные предпосылки к развитию способностей.
3. Задатки как сформированные способности более низкого уровня, необходимые для развития более сложных способностей.
4. Неоднозначность взаимосвязей способностей и задатков.
5. Природа индивидуальных психологических различий людей в способностях.
6. Свойства нервной системы человека и развитие способностей.
7. Межполовые индивидуальные различия в способностях.

Т е м а 3. Природа человеческих способностей.

1. Задатки и развитие социальных способностей.
2. Условия и предпосылки формирования человеческих способностей.
3. Понятие функционального органа как анатомо-физиологической основы человеческих способностей.

Т е м а 4. Развитие способностей.

1. Начальный этап развития способностей.
2. Условия раннего проявления способностей у детей.
3. Факторы, благоприятствующие ускоренному развитию способностей.
4. Психологические требования к деятельности, формирующей способности человека.
5. Компенсация развития одних способностей другими.

Темы для рефератов

1. Способности, одаренность и талант: взаимосвязь и различия в этих явлениях.
2. Природа индивидуальных различий в способностях людей.
3. Особенности высших человеческих способностей.
4. Развитие способностей у человека.

Темы для самостоятельной исследовательской работы

1. Способности и задатки: что выступает в качестве задатков к развитию человеческих способностей?
2. Генотип, свойства нервной системы и способности человека.
3. Межполовые различия в способностях, их научное объяснение.
4. Условия ускоренного развития человеческих способностей.

ЛИТЕРАТУРА

I

Готсдинер А.Л. К проблеме многосторонних способностей // Вопросы психологии. — 1991. — № 4. — С. 82—88.

Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. — М., 1968. *(Теория способностей: 72—96.)*

Лейтес Н.С. Способности и одаренность в детские годы. — М., 1984. *(Понятия способности и одаренности: 3—12. Индивидуальные различия в способностях: 54—59. Прогнозирование развития способностей: 59—68.)*

Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. — М., 1971. *(Возрастное развитие способностей: 129—220. Способности и личность: 221—278.)*

Мелхорн Г., Мелхорн Х.-Г. Гениями не рождаются. Общество и способности человека. — М., 1989. *(Что такое одаренность: 107—110. Интеллект и развитие способностей: 110—135. Воспитание способностей: 147—153.)*

Одаренные дети. — М., 1991. *(Понятие одаренности: 15—42. Психологическая характеристика одаренных детей, их сильные и слабые стороны: 43—67, 153—157.)*

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. — Т. II. — М., 1989. *(Способности: 122—147.)*

Теплов Б.М. Избранные труды: В 2 т. — Т. I. — М., 1985. *(Способности и одаренность: 15—41.)*

II

Венгер Л.А. Педагогика способностей. — М., 1973. *(Биологическое и социальное в способностях: 37—65. Формирование способностей: 66—95.)*

Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. — М., 1988. *(Способности: 234—256.)*

Крутецкий В.А. Психология математических способностей. — М., 1968. *(Математические способности: 10—72. Структура математических способностей школьников: 201—400.)*

Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. — Л., 1985. *(Определение способностей: 5—9.)*

Левитов Н.Д. Психология характера. — М., 1969. *(Характер и способности: 69—86.)*

Мерлин В.С. Структура личности. Характер, способности, самосознание: Учебное пособие к спецкурсу. — Пермь, 1990. *(Способности: 27—58.)*

Общая психология. — М., 1986. *(Способности: 439—462.)*

Пономарев Я.А. Психология творчества. — М., 1976. *(Качества творческой личности и творческие способности: 262—288.)*

Способности и склонности. Комплексные исследования. — М., 1989. *(Дифференциальный подход к способностям и склонностям: 7—21. Соотношение возрастных и типологических предпосылок способностей: 33—56. Способности и когнитивный стиль: 84—102. Коммуникативно-речевые и когнитивно-лингвистические способности: 103—128.)*

Теплов Б.М. Избранные труды: В 2 т. — Т. I. — М., 1985. *(Психология музыкальных способностей: 42—222. Ум полководца. Практическое мышление: 223—305.)*

III

Богин Г.И. Уровни и компоненты речевой способности человека. Учебное пособие. — Калинин, 1975. *(Речь как способность. Уровни речевой способности.)*

Бодалев А.А. Психология о личности. — М., 1988. *(Способности: 25—37.)*

Гуревич К.М. Индивидуально-психологические особенности школьников. — М., 1988. *(Способности и одаренность: 53—72.)*

Новак З. Вопросы изучения и диагностики развития вербальной способности учащихся // Вопросы психологии. — 1983. — № 3. — С. 46—50.

Норман Д.А. Память и научение. — М., 1985. *(Рациональное использование способностей человека: 141—148.)*

Способности и склонности. Комплексные исследования. — М., 1989. *(Проявление музыкальных способностей: 137—150.)*

Хеллер К.А., Перлет К., Сиервальд В. Лонгитюдное исследование одаренности // Вопросы психологии. — 1991. — № 2. — С. 120—127.

Чудновский В.Э. Воспитание способностей и формирование личности. — М., 1986. *(Способности и личность: 4—32. Самооценка и способности: 41—55.)*

Якиманская И.С. Развивающее обучение. — М., 1979. *(Общие и специальные умственные способности: 123—133.)*

Глава 15.
ТЕМПЕРАМЕНТ

Краткое содержание

Типы темпераментов. Понятие о темпераменте. Виды темпераментов: холерический, сангвинический, флегматический, меланхолический. Положительные и отрицательные стороны каждого типа темперамента. Отсутствие чистых типов темпераментов, их смешанность у большинства людей. Достоинства и недостатки каждого типа темперамента.

Свойства темперамента. Темперамент и основные свойства нервной системы человека. Психологическая характеристика темперамента, проявление его основных свойств: активности, темпа, продуктивности, возбудимости, тормозимости, переключаемости — применительно к познавательным процессам, предметной деятельности и общению человека.

Темперамент и индивидуальный стиль деятельности. Понятие индивидуального стиля деятельности. Связь темперамента и индивидуального стиля деятельности. Общее и различное в темпераменте и в индивидуальном стиле деятельности. Индивидуальный стиль деятельности как результат приспособления врожденных свойств нервной системы человека и других анатомо-физиологических способностей организма к требованиям той или иной деятельности.

Темперамент и личность. Связь темперамента с основными свойствами личности. Темперамент, впечатлительность, эмоциональность, импульсивность и тревожность человека. Темперамент и поступки. Темперамент и характер. Темперамент и способности человека.

ТИПЫ ТЕМПЕРАМЕНТОВ

Темпераментом называют совокупность свойств, характеризующих динамические особенности протекания психических процессов и поведения человека, их силу, скорость, возникновение, прекращение и изменение. Свойства темперамента к числу собственно личностных качеств человека можно отнести только условно, они скорее составляют индивидные его особенности, так как в основном биологически обусловлены и являются врожденными. Тем не менее темперамент оказывает существенное влияние на формирование характера и поведения человека, иногда определяет его поступки, его индивидуальность, поэтому полностью отделить темперамент от личности нельзя. Он выступает как бы связующим звеном между организмом, личностью и познавательными процессами.

Идея и учение о темпераменте в своих истоках восходят к работам древнегреческого врача Гиппократа. Он описал основные типы темпераментов, дал им характеристики, однако свя-

зывал темперамент не со свойствами нервной системы, а с соотношением различных жидкостей в организме: крови, лимфы и желчи. Первую классификацию темпераментов предложил Гален, и она в относительно малоизмененном виде дошла до наших дней. Последнее из известных ее описаний, которое используется и в современной психологии, принадлежит немецкому философу И.Канту. Им мы и воспользуемся.

И.Кант разделял темпераменты человека (проявления темперамента можно заметить и у высших животных) на два типа: темпераменты чувства и темпераменты деятельности. В целом же «можно установить только четыре простых темперамента: сангвинический, меланхолический, холерический, флегматический»[1]. Из этих четырех типов темперамента к темпераментам чувства относятся сангвинический и его противоположность — меланхолический. Первый характеризуется тем, что при нем ощущения возникают в нервной системе и в сознании человека довольно быстро и внешне проявляются сильно, но внутренне бывают недостаточно глубокими и продолжительными. При меланхолическом темпераменте внешние проявления ощущений[2] бывают менее яркими, но зато внутренне достаточно глубокими и длительными.

Сангвинический темперамент деятельности характеризует человека весьма веселого нрава. Он представляется оптимистом, полным надежд, юмористом, шутником, балагуром. Он быстро воспламеняется, но столь же быстро остывает, теряет интерес к тому, что совсем еще недавно его очень волновало и притягивало к себе. Сангвиник много обещает, но не всегда сдерживает свои обещания. Он легко и с удовольствием вступает в контакты с незнакомыми людьми, является хорошим собеседником, все люди ему друзья. Его отличает доброта, готовность прийти на помощь. Напряженная умственная или физическая работа его быстро утомляет.

Меланхолический темперамент деятельности, по Канту, свойствен человеку противоположного, в основном мрачного настроя. Такой человек обычно живет сложной и напряженной внутренней жизнью, придает большое значение всему, что его касается, обладает повышенной тревожностью и ранимой душой. Такой человек нередко бывает сдержанным и особенно контролирует

---

[1] *Кант И.* О темпераменте // Психология индивидуальных различий: Тексты. — М., 1982. — С. 149.

[2] Кант называл ощущениями то, что в современной психологии чаще называется чувствами.

себя при выдаче обещаний. Он никогда не обещает того, что не в состоянии сделать, весьма страдает от того, что не может выполнить данное обещание, даже в том случае, если его выполнение непосредственно от него самого мало зависит.

Холерический темперамент деятельности характеризует вспыльчивого человека. О таком человеке говорят, что он слишком горяч, несдержан. Вместе с тем такой индивид быстро остывает и успокаивается, если ему уступают, идут навстречу. Его движения порывисты, но непродолжительны.

Флегматический темперамент деятельности относится к хладнокровному человеку. Он выражает собой скорее склонность к бездеятельности, чем к напряженной, активной работе. Такой человек медленно приходит в состояние возбуждения, но зато надолго. Это заменяет ему медлительность вхождения в работу.

Заметим, что в данной классификации темпераментов по Канту неоднократно упоминаются свойства, относящиеся не только к динамическим особенностям психики и поведения человека, но и к характеру совершаемых им типичных поступков. Это не случайно, так как в психологии взрослого человека трудно разделить между собой темперамент и характер. Кроме того, свойства темперамента существуют и проявляются не сами по себе, а в поступках человека в различных социально значимых ситуациях. Темперамент человека определенно влияет на формирование его характера, но сам характер выражает человека не столько как физическое, сколько как духовное существо.

Каждый из представленных типов темперамента сам по себе не является ни хорошим, ни плохим (если не связывать темперамент и характер). Проявляясь в динамических особенностях психики и поведения человека, каждый тип темперамента может иметь свои достоинства и недостатки. Люди сангвинического темперамента обладают быстрой реакцией, легко и скоро приспосабливаются к изменяющимся условиям жизни, обладают повышенной работоспособностью, особенно в начальный период работы, но зато к концу снижают работоспособность из-за быстрой утомляемости и падения интереса. Напротив, те, кому свойствен темперамент меланхолического типа, отличаются медленным вхождением в работу, но зато и большей выдержкой. Их работоспособность обычно выше в середине или к концу работы, а не в начале. В целом же производительность и качество работы у сангвиников и меланхоликов примерно одинаковы, а различия касаются в основном только динамики работы в разные ее периоды.

Холерический темперамент имеет то достоинство, что позволяет сосредоточить значительные усилия в короткий промежуток времени. Зато при длительной работе человеку с таким темпераментом не всегда хватает выдержки. Флегматики, напротив, не в состоянии быстро собраться и сконцентрировать усилия, но взамен этого обладают ценной способностью долго и упорно работать, добиваясь поставленной цели. Тип темперамента человека необходимо принимать в расчет там, где работа предъявляет особые требования к указанным динамическим особенностям деятельности.

СВОЙСТВА ТЕМПЕРАМЕНТА

К свойствам темперамента можно отнести те отличительные индивидуальные признаки человека, которые определяют собой динамические аспекты всех его видов деятельности, характеризуют особенности протекания психических процессов, имеют более или менее устойчивый характер, сохраняются в течение длительного времени, проявляясь вскоре после рождения (после того, как центральная нервная система приобретает специфически человеческие формы). Считают, что свойства темперамента определяются в основном свойствами нервной системы человека, которые мы рассмотрели в предыдущей главе учебника, обсуждая проблемы способностей.

Советский психофизиолог В.М.Русалов, опираясь на новую концепцию свойств нервной системы, предложил на ее основе более современную трактовку свойств темперамента[1]. Исходя из теории функциональной системы П.К.Анохина, включающей четыре блока хранения, циркулирования и переработки информации (блок афферентного синтеза, программирования (принятия решений), исполнения и обратной связи), Русалов выделил четыре связанные с ними свойства темперамента, отвечающие за широту или узость афферентного синтеза (степень напряженности взаимодействия организма со средой), легкость переключения с одной программы поведения на другую, скорость исполнения текущей программы поведения и чувствительность к несовпадению реального результата действия с его акцептором.

В соответствии с этим традиционная психофизиологическая оценка темперамента изменяется и вместо двух параметров —

[1] *Русалов В.М.* Предметный и коммуникативный аспекты темперамента человека // Психологический журнал. — 1989. — Т. 10. — № 1.

активности и чувствительности — включает уже четыре компонента: эргичность (выносливость), пластичность, скорость и эмоциональность (чувствительность) . Все эти компоненты темперамента, по мнению В.М.Русалова, биологически и генетически обусловлены. Темперамент зависит от свойств нервной системы, а они в свою очередь понимаются как основные характеристики функциональных систем, обеспечивающих интегративную, аналитическую и синтетическую деятельность мозга, всей нервной системы в целом.

Темперамент — это психобиологическая категория в том смысле слова, что его свойства не являются полностью ни врожденными, ни зависимыми от среды. Они, по выражению автора, представляют собой «системное обобщение» первоначально генетически заданных индивидуально-биологических свойств человека, которые, «включаясь в самые разные виды деятельности, постепенно трансформируются и образуют независимо от содержания самой деятельности обобщенную, качественно новую индивидуально устойчивую систему инвариантных свойств»[1].

В соответствии с двумя основными видами человеческой деятельности — предметной деятельностью и общением — каждое из выделенных свойств темперамента должно рассматриваться отдельно, поскольку предполагается, что в деятельности и общении они проявляются по-разному.

Еще на одно обстоятельство, характеризующее связь темперамента со свойствами нервной системы, следует обратить внимание. Психологической характеристикой темперамента являются не сами по себе свойства нервной системы или их сочетание, а типичные особенности протекания психических процессов и поведения, которые данные свойства порождают.

Рассмотрим эти свойства применительно к познавательным процессам, предметной деятельности и общению человека. В число соответствующих свойств можно включить активность, продуктивность, возбудимость, тормозимость и переключаемость.

Активная сторона восприятия, внимания, воображения, памяти и мышления характеризуется, соответственно, тем, насколько человек в состоянии сосредоточить, сконцентрировать свое внимание, воображение, память и мышление на определенном объекте или его аспекте. Темп проявляется в том, насколько быстро работают соответствующие психические про-

---

[1] *Русалов В.М.* Предметный и коммуникативный аспекты темперамента человека// Психологический журнал. — 1989. — Т. 10, — № 1. — С. 12.

цессы. Например, один человек запоминает, припоминает, рассматривает, представляет, думает над решением задачи быстрее, чем другой.

Продуктивность всех перечисленных познавательных процессов может быть оценена по их продуктам, по результатам, полученным в течение определенного отрезка времени. Продуктивность выше там, где за одно и то же время удается больше увидеть, услышать, запомнить, припомнить, представить, решить. Не следует смешивать продуктивность с работоспособностью. Человек, обладающий высокопродуктивными (в указанном смысле слова) познавательными процессами, вовсе не обязательно имеет повышенную работоспособность, т.е. умение в течение длительного времени поддерживать заданный темп работы.

Возбудимость, тормозимость и переключаемость характеризуют быстроту возникновения, прекращения или переключения того или иного познавательного процесса с одного объекта на другой, перехода от одного действия к другому. Например, одним людям требуется больше, чем другим, времени для того, чтобы включиться в умственную работу или переключиться с размышления над одной темой на другую. Одни люди быстрее запоминают информацию или припоминают ее, чем другие. Здесь также следует иметь в виду, что указанные различия не определяют способности людей.

Применительно к предметной деятельности активность означает силу и амплитуду связанных с ней движений. Они у активного человека инстинктивно более широки, чем у менее активного. Например, повышенная темпераментная активность в спорте порождает у спортсмена более широкие и сильные движения, включенные в различные упражнения, чем у того, у кого это свойство темперамента выражено слабо. Более активный человек имеет более размашистый почерк, буквы у него более высоки, а расстояние между ними более значительно, чем у менее активного индивида. Человеку с повышенной активностью труднее дается выполнение слабых, тонких, небольших по амплитуде движений, в то время как человеку с пониженной активностью труднее бывает выполнять сильные и размашистые движения.

Темп работы в предметной деятельности определяется числом операций, действий, движений, выполняемых за единицу времени. Один человек предпочитает работать в быстром, другой — в медленном темпе.

От активности и темпа работы зависит продуктивность действий, связанных с движениями, если никаких дополнитель-

ных требований, кроме частоты и интенсивности, к соответствующим действиям не предъявляется.

В общении людей обсуждаемые свойства темперамента проявляются аналогичным образом, только в данном случае они касаются вербального и невербального взаимодействия человека с человеком. У индивида с повышенной активностью речь, мимика, жесты, пантомимика более ярко выражены, чем у человека с пониженной активностью. Более активные люди обладают, как правило, и более сильным голосом. Темп их речи, равно как и темп эмоционально экспрессивных движений, довольно высок.

Значительно различается стиль общения у сильно и слабо возбудимых людей. Первые реагируют быстрее, легче входят в контакт, лучше адаптируются в общении, чем вторые. Тормозимые индивиды легче прекращают общение, менее словоохотливы, чем те, чьи тормозные реакции замедленные. Эти последние нередко отличаются тем, что много говорят, не отпускают собеседника и создают впечатление надоедливости. Они с трудом переключаются в общении с одной темы на другую, с одного человека на другого. «Продуктивность» их общения, т.е. способность сообщить и воспринять информацию за единицу времени, также больше, чем у людей противоположного типа — малоактивных и обладающих невысоким темпом.

ТЕМПЕРАМЕНТ И ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ СТИЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Определенное сочетание свойств темперамента, проявляющееся в познавательных процессах, действиях и общении человека, определяет его индивидуальный стиль деятельности. Он представляет собой систему зависящих от темперамента динамических особенностей деятельности, которая содержит приемы работы, типичные для данного человека.

Индивидуальный стиль деятельности не сводится к темпераменту, он определяется и другими причинами, включает умения и навыки, сформировавшиеся под влиянием жизненного опыта. Индивидуальный стиль деятельности можно рассматривать как результат приспособления врожденных свойств нервной системы и особенностей организма человека к условиям выполняемой деятельности. Это приспособление должно обеспечить достижение наилучших результатов в деятельности с наименьшими затратами.

То, что мы, наблюдая за человеком, воспринимаем как признаки его темперамента (разнообразные движения, реакции, формы поведения), часто является отражением не столько темперамента, сколько индивидуального стиля деятельности, особенности которого могут совпадать и расходиться с темпераментом.

Ядро индивидуального стиля деятельности определяет комплекс имеющихся у человека свойств нервной системы[1]. Среди тех особенностей, которые относятся к самому индивидуальному стилю деятельности, можно выделить две группы:

1. Приобретаемые в опыте и носящие компенсаторный характер по отношению к недостаткам индивидуальных свойств нервной системы человека.

2. Способствующие максимальному использованию имеющихся у человека задатков и способностей, в том числе полезных свойств нервной системы.

ТЕМПЕРАМЕНТ И ЛИЧНОСТЬ

Личность и темперамент связаны между собой таким образом, что темперамент выступает в качестве общей основы многих других личностных свойств, прежде всего характера. Он, однако, определяет лишь динамические проявления соответствующих личностных свойств.

От темперамента зависят такие свойства личности, как впечатлительность, эмоциональность, импульсивность и тревожность. Впечатлительность — это сила воздействия на человека различных стимулов, время их сохранения в памяти и сила реакции на них. Одни и те же стимулы на впечатлительного человека оказывают большее воздействие, чем на недостаточно впечатлительного. Впечатлительный человек, кроме того, дольше помнит соответствующие воздействия и дольше сохраняет реакцию на них. Да и сила соответствующей реакции у него значительно больше, чем у менее впечатлительного индивида.

Эмоциональность — это скорость и глубина эмоциональной реакции человека на те или иные события. Эмоциональный человек придает большую значимость тому, что происходит с ним и вокруг него. У него гораздо более, чем у неэмоционального

---

[1]См.: *Климов Е.А.* Индивидуальный стиль деятельности // Психология индивидуальных различий: Тексты. — М., 1982.

человека, выражены всевозможные телесные реакции, связанные с эмоциями. Эмоциональный индивид — это тот, кто почти никогда не бывает спокойным, постоянно находится во власти каких-либо эмоций, в состоянии повышенного возбуждения или, напротив, подавленности.

Импульсивность проявляется в несдержанности реакций, в их спонтанности и появлении еще до того, как человек успевает обдумать сложившуюся ситуацию и принять разумное решение по поводу того, как в ней действовать. Импульсивный человек сначала реагирует, а потом думает, правильно ли он поступил, часто сожалеет о преждевременных и неправильных реакциях.

Тревожный человек отличается от малотревожного тем, что у него слишком часто возникают связанные с беспокойством эмоциональные переживания: боязнь, опасения, страхи. Ему кажется, что многое из того, что его окружает, несет в себе угрозу для собственного «Я». Тревожный человек боится всего: незнакомых людей, телефонных звонков, экзаменов, испытаний, официальных учреждений, публичных выступлений и т.п.

Сочетание описанных свойств и создает индивидуальный тип темперамента, поэтому, характеризуя его, мы не случайно вынуждены были время от времени отступать от чисто динамических описаний и включать в них характерологические личностные качества. Те проявления темперамента, которые в конечном счете становятся свойствами личности, зависят от обучения и воспитания, от культуры, обычаев, традиций, многого другого.

Темперамент в некоторой степени влияет на развитие способностей человека, особенно тех, в состав которых входят движения с такими их существенными характеристиками, как темп, скорость реакции, возбудимость и тормозимость. В первую очередь это способности, включающие в свой состав сложные и точные движения с непростой траекторией и неравномерным темпом. К ним также относятся способности, связанные с повышенной работоспособностью, сопротивляемостью помехам, выносливостью, необходимостью длительной концентрации внимания.

Темы и вопросы для обсуждения на семинарах

Т е м а 1. Типы темпераментов.

1. Понятие о темпераменте.
2. Типы темперамента.
3. Достоинства и недостатки каждого типа темперамента.
4. Темперамент и деятельность.

Т е м а 2. Свойства темперамента.

1. Темперамент и основные свойства нервной системы человека.
2. Психологическая характеристика темперамента.
3. Проявление психологических свойств темперамента в познавательных процессах человека.
4. Отражение свойств темперамента в предметной деятельности.
5. Зависимость стиля общения от свойств темперамента.

Т е м а 3. Темперамент и индивидуальный стиль деятельности.

1. Понятие индивидуального стиля деятельности.
2. Зависимость индивидуального стиля деятельности от особенностей темперамента.
3. Неоднозначность связи между темпераментом и индивидуальным стилем деятельности.

Т е м а 4. Темперамент и личность.

1. Связь темперамента со свойствами личности.
2. Темперамент как основа для формирования впечатлительности, эмоциональности, импульсивности и тревожности.
3. Темперамент и способности.
4. Темперамент и характер человека.

Темы для рефератов

1. Типы темпераментов, их психологическая характеристика.
2. Индивидуальный стиль деятельности.

Темы для самостоятельной исследовательской работы

1. Темперамент, его органические основы.
2. Личность и темперамент.

ЛИТЕРАТУРА

I

Белоус В.В. Темперамент и деятельность. Учебное пособие. — Пятигорск, 1990. *(Место темперамента в структуре личности: 20—25. Типы темперамента: 26—52. Темперамент и деятельность: 102—112.)*

Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. — М., 1986. *(Свойства темперамента и свойства личности: 86—110. Свойства нервной системы и свойства темперамента: 65—86.)*

Мерлин В.С. Очерк теории темперамента. — М., 1964. *(Отличительные признаки темперамента: 3—18. Основные проблемы теории темперамента: 19—33. Происхождение и развитие темперамента: 156—183. Темперамент и отношения личности: 184—223. Понятие темперамента: 254—276.)*

Психология индивидуальных различий. Тексты. — МГУ, 1982. *(О темпераменте (И.Кант): 148—152. Темперамент (В.Д.Небылицын): 153—159. Отличительные признаки темперамента (В.С.Мерлин): 160—168. Темперамент и характер (А.Г.Ковалев, В.Н.Мясищев): 167—171. Строение характера (Б.Г.Ананьев): 172—178.)*

Русалов В.М. О природе темперамента и его месте в структуре индивидуальных свойств человека // Вопросы психологии. — 1985. — № 11. — С. 19—33.

Стреляу Я. Роль темперамента в психическом развитии. — М., 1982. *(Основные концепции темперамента: 19—66. Темперамент и факторы его формирования: 67—109. Связь темперамента со способностями и личностью: 109—141. Значение свойств темперамента для деятельности: 162—227.)*

II

Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. — М., 1988. *(Темперамент: 234—256.)*

Мерлин В.С. Личность как предмет психологического исследования. — Пермь, 1988. *(Темперамент и личность: 68—77.)*

Общая психология. — М., 1986. *(Темперамент: 401—418.)*

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. — Т. II. — М., 1989. *(Темперамент и характер: 211—235.)*

Русалов В.М. Биологические свойства индивидуально-психологических различий. — М., 1979. *(Основные положения теории человеческой индивидуальности: 6—22. Психодинамические свойства человека: 163—248.)*

III

Левитов Н.Д. Психология характера. — М., 1969. *(Характер и темперамент: 57—68.)*

Мясищев В.Н. Личность и неврозы. — Л., 1960. *(Проблема психологического типа в свете учения И.П.Павлова: 173—199.)*

Чудновский В.Э. Воспитание способностей и формирование личности. — М., 1986. *(Индивидуальный стиль деятельности и способности: 55—69.)*

Глава 16.
ХАРАКТЕР

Краткое содержание

Определение характера. Общее представление о характере. Характер как система наиболее устойчивых черт личности, проявляющих себя в различных видах деятельности, общения и взаимодействия человека с окружающими людьми. Характер и темперамент человека. Характер и другие черты личности.

Типология характеров. Общие основания для построения типологии характеров. Типология характеров Э.Кречмера: аргументы за и против. Система акцентуированных характеров подростков по А.Е.Личко. Акцентуированные типы характеров по К.Леонгарду. Социальные типы характеров по Э.Фромму.

Формирование характера. Истоки человеческого характера. Подражание окружающим людям и обращение взрослых с ребенком в раннем детстве — важные факторы формирования характера. Возраст от 2—3 до 9—10 лет как сензитивный для становления основных черт характера. Ранние и поздние возрастные проявления характера у детей. Проблема перевоспитания характера.

Личность и характер человека. Место характера в общей структуре личности. Черты характера и другие черты личности. Экстраверсия и интроверсия как черты характера. Характер и защитные механизмы. Относительная независимость характерологических особенностей человека от тех черт его личности, которые являются недостаточно устойчивыми и могут меняться от ситуации к ситуации. Характер и воля человека. Характер и мотивация поведения.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ХАРАКТЕРА

Характер — это совокупность устойчивых черт личности, определяющих отношение человека к людям, к выполняемой работе. Характер проявляется в деятельности и общении (как и темперамент) и включает в себя то, что придает поведению человека специфический, характерный для него оттенок (отсюда название «характер»).

Характер может обнаруживаться в особенностях деятельности, которыми человек предпочитает заниматься. Одни люди предпочитают наиболее сложные и трудные виды деятельности, для них доставляет удовольствие искать и преодолевать препятствия; другие выбирают наиболее простые, беспроблемные пути. Для одних существенно, с какими результатами они выполнили ту или иную работу, удалось ли при этом превзойти других людей. Для остальных это может быть безразличным, и они довольствуются тем, что справились с работой не хуже других, добившись посредственного качества.

В общении с людьми характер человека проявляется в манере поведения, в способах реагирования на действия и поступки

людей. Манера общения может быть более или менее деликатной, тактичной или бесцеремонной, вежливой или грубой. Характер в отличие от темперамента обусловлен не столько свойствами нервной системы, сколько культурой человека, его воспитанием.

Характер человека — это то, что определяет его значимые поступки, а не случайные реакции на те или иные стимулы или сложившиеся обстоятельства. Поступок человека с характером почти всегда сознателен и обдуман, может быть объяснен и оправдан, по крайней мере с позиций действующего лица. Говоря о характере, мы обычно вкладываем в представление о нем способность человека вести себя самостоятельно, последовательно, независимо от обстоятельств, проявляя свою волю и настойчивость, целеустремленность и упорство. Бесхарактерный человек в этом смысле — тот, кто не проявляет подобные качества ни в деятельности, ни в общении с людьми, плывет по течению, зависим от обстоятельств, управляется ими.

В своем формировании, развитии и функционировании характер человека тесным образом связан с темпераментом. Последний представляет собой динамическую сторону характера. Характер, как и темперамент, является достаточно устойчивым и малоизменяемым.

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

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

ТИПОЛОГИЯ ХАРАКТЕРОВ

Попытки построения типологии характеров неоднократно предпринимались на протяжении всей истории психологии. Одной из наиболее известных и ранних из них явилась та, которая еще в начале нашего века была предложена немецким психиатром и психологом Э.Кречмером. Несколько позже аналогичную попытку предпринял его американский коллега У.Шелдон, а в наши дни — Э.Фромм, К.Леонгард, А.Е.Личко и ряд других ученых.

Все типологии человеческих характеров исходили из ряда общих идей. Основные из них следующие:

1. Характер человека формируется довольно рано в онтогенезе и на протяжении остальной его жизни проявляет себя как более или менее устойчивый.

2. Те сочетания личностных черт, которые входят в характер человека, не являются случайными. Они образуют четко различимые типы, позволяющие выявлять и строить типологию характеров.

3. Большая часть людей в соответствии с этой типологией может быть разделена на группы.

Э.Кречмер выделил и описал три наиболее часто встречающихся типа строения тела или конституции человека: астенический, атлетический и пикнический. Каждый из них он связал с особым типом характера (впоследствии оказалось, что должных научных оснований для этого у автора не было).

1. *Астенический* тип, по Кречмеру, характеризует небольшая толщина тела в профиль при среднем или выше среднего росте. Астеник — это обычно худой и тонкий человек, из-за своей худобы кажущийся несколько выше, чем он есть на самом деле. У астеника тонкая кожа лица и тела, узкие плечи, тонкие руки, удлиненная и плоская грудная клетка со слаборазвитой муску-

латурой и слабыми жировыми накоплениями. Такова в основном характеристика астеников-мужчин. Женщины этого типа, кроме того, часто и малорослы.

2. *Атлетическому* типу свойствен сильно развитый скелет и мускулатура. Такой человек обычно среднего или высокого роста, с широкими плечами, мощной грудной клеткой. У него плотная, высокая голова.

3. *Пикнический* тип отличается сильно развитыми внутренними полостями тела (головы, груди, живота), склонностью к ожирению при слаборазвитых мышцах и опорно-двигательном аппарате. Такой человек среднего роста с короткой шеей, сидящей между плечами.

Тип строения тела, как было показано еще Кречмером и отчасти подтверждено новейшими исследованиями в области психогенетики, определенным образом коррелирует со склонностью к психическим заболеваниям. Например, маниакально-депрессивным психозом чаще всего болеют люди с крайне выраженными чертами пикника. К шизофреническим заболеваниям более склонны астеники и атлетики.

Заболевания, по мнению Кречмера, представляют собой «карикатуры определенных нормальных типов личности»[1]. Тот тип нормальных людей, который по своим психологическим особенностям напоминает шизофреников, Кречмер назвал «шизотимным»; тех, кто напоминает больных маниакально-депрессивным психозом, — «циклотимиками». «Шизотимикам» свойственны такие черты характера, как аристократичность и тонкость чувств, склонность к отвлеченным размышлениям и отчужденность, холодность, эгоистичность и властность, сухость и отсутствие эмоций. «Циклотимики» описываются им как люди, обладающие веселостью, болтливостью, беспечностью, задушевностью, энергичностью, склонностью к юмору и легкому восприятию жизни.

Хотя типология Кречмера была построена умозрительным путем, она содержала в себе ряд жизненно правдивых наблюдений. Впоследствии действительно обнаружилось, что люди с определенным типом строения тела имеют склонность к заболеваниям, которые сопровождаются акцентуациями соответствующих черт характера. Более поздние классификации характеров строились в основном на описаниях этих акцентуаций. Одна

---

[1] *Кречмер Э.* Строение тела и характер // Психология индивидуальных различий. — М:. 1982. — С. 238—349.

из них принадлежит известному отечественному психиатру А.Е.Личко. Эта классификация построена на основе наблюдений за подростками.

Акцентуация характера, по Личко, — это чрезмерное усиление отдельных черт характера, при котором наблюдаются не выходящие за пределы нормы отклонения в психологии и поведении человека, граничащие с патологией. Такие акцентуации как временные состояния психики чаще всего наблюдаются в подростковом и раннем юношеском возрасте. Объясняет этот факт автор классификации так: «При действии психогенных факторов, адресующихся к "месту наименьшего сопротивления", могут наступать временные нарушения адаптации, отклонения в поведении»[1]. При повзрослении ребенка особенности его характера, проявившиеся в детстве, остаются достаточно выраженными, теряют свою остроту, но с возрастом вновь могут проявиться отчетливо (особенно если возникает заболевание).

Классификация акцентуаций характеров у подростков, которую предложил А.Е.Личко, выглядит следующим образом:

1. *Гипертимный тип.* Подростки этого типа отличаются подвижностью, общительностью, склонностью к озорству. В происходящие вокруг события они всегда вносят много шума, любят неспокойные компании сверстников. При хороших общих способностях они обнаруживают неусидчивость, недостаточную дисциплинированность, учатся неровно. Настроение у них всегда хорошее, приподнятое. Со взрослыми — родителями и педагогами — у них нередко возникают конфликты. Такие подростки имеют много разнообразных увлечений, но эти увлечения, как правило, поверхностны и быстро проходят. Подростки гипертимного типа зачастую переоценивают свои способности, бывают слишком самоуверенными, стремятся показать себя, прихвастнуть, произвести на окружающих впечатление.

2. *Циклоидный тип.* Характеризуется повышенной раздражительностью и склонностью к апатии. Подростки данного типа предпочитают находиться дома одни, вместо того чтобы где-то бывать со сверстниками. Они тяжело переживают даже незначительные неприятности, на замечания реагируют крайне раздражительно. Настроение у них периодически меняется от приподнятого до подавленного (отсюда название данного типа) с периодами примерно в две-три недели.

---

[1] *Кречмер Э.* Строение тела и характера // Психология индивидуальных различий. — М., 1982. — С. 290.

3. *Лабильный тип.* Этот тип крайне изменчив в настроении, причем оно зачастую непредсказуемо. Поводы для неожиданного изменения настроения могут оказаться самыми ничтожными, например кем-то случайно оброненное слово, чей-то неприветливый взгляд. Все они «способны погрузиться в уныние и мрачное расположение духа при отсутствии каких-либо серьезных неприятностей и неудач»[1]. Поведение этих подростков во многом зависит от сиюминутного настроения. Настоящее и будущее соответственно настроению может расцвечиваться то радужными, то мрачными красками. Такие подростки, находясь в подавленном настроении, крайне нуждаются в помощи и поддержке со стороны тех, кто может поправить их настроение, способен отвлечь, приободрить и развлечь. Они хорошо понимают и чувствуют отношение к ним окружающих людей.

4. *Астеноневротический тип.* Этот тип характеризуется повышенной мнительностью и капризностью, утомляемостью и раздражительностью. Особенно часто утомляемость проявляется при выполнении трудной умственной работы.

5. *Сензитивный тип.* Ему свойственна повышенная чувствительность ко всему: к тому, что радует, и к тому, что огорчает или пугает. Эти подростки не любят больших компаний, слишком азартных, подвижных озорных игр. Они обычно застенчивы и робки при посторонних людях и потому часто производят впечатление замкнутости. Открыты и общительны они бывают только с теми, кто им хорошо знаком, общению со сверстниками предпочитают общение с малышами и взрослыми. Они отличаются послушанием и обнаруживают большую привязанность к родителям. В юношеском возрасте у таких подростков могут возникать трудности адаптации к кругу сверстников, а также «комплекс неполноценности». Вместе с тем у этих же подростков довольно рано формируется чувство долга, обнаруживаются высокие моральные требования к себе и к окружающим людям. Недостатки в своих способностях они часто компенсируют выбором сложных видов деятельности и повышенным усердием. Эти подростки разборчивы в нахождении для себя друзей и приятелей, обнаруживают большую привязанность в дружбе, обожают друзей, которые старше их по возрасту.

6. *Психастенический тип.* Такие подростки характеризуются ускоренным и ранним интеллектуальным развитием, склонно-

---

[1] *Личко А.Е.* Психопатии и акцентуации характера у подростков // Психология индивидуальных различий: Тексты. — М., 1982. — С. 290.

стью к размышлениям и рассуждениям, к самоанализу и оценкам поведения других людей. Такие подростки, однако, нередко бывают больше сильны на словах, а не на деле. Самоуверенность у них сочетается с нерешительностью, а безапелляционность суждений — со скоропалительностью действий, предпринимаемых как раз в те моменты, когда требуется осторожность и осмотрительность.

7. *Шизоидный тип.* Наиболее существенная черта этого типа — замкнутость. Эти подростки не очень тянутся к сверстникам, предпочитают быть одни, находиться в компании взрослых. Они нередко демонстрируют внешнее безразличие к окружающим людям, отсутствие интереса к ним, плохо понимают состояния других людей, их переживания, не умеют сочувствовать. Их внутренний мир зачастую наполнен различными фантазиями, какими-либо особенными увлечениями. Во внешних проявлениях своих чувств они достаточно сдержанны, не всегда понятны для окружающих, прежде всего для своих сверстников, которые их, как правило, не очень любят.

8. *Эпилептоидный тип.* Эти подростки часто плачут, изводят окружающих, особенно в раннем детстве. Такие дети, пишет А.Е.Личко, любят мучить животных, дразнить младших, издеваться над беспомощными. В детских компаниях они ведут себя как диктаторы. Их типичные черты — жестокость, властность, себялюбие. В группе детей, которыми они управляют, такие подростки устанавливают свои жесткие, почти террористические порядки, причем их личная власть в таких группах держится в основном на добровольной покорности других детей или на страхе. В условиях жесткого дисциплинарного режима они чувствуют себя нередко на высоте, стараются угождать начальству, добиваться определенных преимуществ перед сверстниками, получить власть, установить свой диктат над окружающими.

9. *Истероидный тип.* Главная черта этого типа — эгоцентризм, жажда постоянного внимания к собственной особе. У подростков данного типа нередко выражена склонность к театральности, позерству, рисовке. Такие дети с большим трудом выносят, когда в их присутствии кто-то хвалит их же товарища, когда другим уделяют больше внимания, чем им самим. Для них насущной потребностью становится стремление привлекать к себе внимание окружающих, выслушивать в свой адрес восторги и похвалы. Для этих подростков характерны претензии на исключительное положение среди сверстников, и, чтобы ока-

зать влияние на окружающих, привлечь к себе их внимание, они часто выступают в группах в роли зачинщиков и заводил. Вместе с тем, будучи неспособными стать настоящими лидерами и организаторами дела, завоевать себе неформальный авторитет, они часто и быстро терпят фиаско.

10. *Неустойчивый тип.* Его иногда неверно характеризуют как слабовольный, плывущий по течению. Подростки данного типа обнаруживают повышенную склонность и тягу к развлечениям, причем без разбора, а также к безделью и праздности. У них отсутствуют какие-либо серьезные, в том числе профессиональные, интересы, они почти совсем не думают о своем будущем.

11. *Конформный тип.* Данный тип демонстрирует бездумное, а часто просто конъюнктурное подчинение любым авторитетам, большинству в группе. Такие подростки обычно склонны к морализаторству и консерватизму, а их главное жизненное кредо — «быть как все». Это тип приспособленца, который ради своих собственных интересов готов предать товарища, покинуть его в трудную минуту, но, что бы он ни совершил, он всегда найдет «моральное» оправдание своему поступку, причем нередко даже не одно.

К приведенной классификации характеров, предложенной А.Е.Личко, следует относиться так же, как и к классификации Э.Кречмера. Она также построена на основе результатов наблюдений и их обобщения и в этом смысле не является научно точной (по современным представлениям). Возникает вопрос, на который различные классификаторы до сих пор не нашли удовлетворительного ответа: что делать с теми людьми, которые не вписываются в классификацию и не могут быть отнесены однозначно ни к одному из предложенных типов? Такая промежуточная группа людей составляет довольно значительную часть — до половины всех людей.

Близкой к классификациям А.Е.Личко является типология характеров, предложенная немецким ученым К.Леонгардом. Эта классификация основана на оценке стиля общения человека с окружающими людьми и представляет как самостоятельные следующие типы характеров:

1. *Гипертимный тип.* Его характеризует чрезвычайная контактность, словоохотливость, выраженность жестов, мимики, пантомимики. Он часто спонтанно отклоняется от первоначальной темы разговора. У такого человека возникают эпизодические конфликты с окружающими людьми из-за недостаточно серьезного отношения к своим служебным и семейным обязан-

ностям. Люди подобного типа нередко сами бывают инициаторами конфликтов, но огорчаются, если окружающие делают им замечания по этому поводу. Из положительных черт, привлекательных для партнеров по общению, людей данного типа характеризуют энергичность, жажда деятельности, оптимизм, инициативность. Вместе с тем они обладают и некоторыми отталкивающими чертами: легкомыслием, склонностью к аморальным поступкам, повышенной раздражительностью, прожектерством, недостаточно серьезным отношением к своим обязанностям. Они трудно переносят условия жесткой дисциплины, монотонную деятельность, вынужденное одиночество.

2. *Дистимный тип.* Его характеризует низкая контактность, немногословие, доминирующее пессимистическое настроение. Такие люди являются обычно домоседами, тяготятся шумным обществом, редко вступают в конфликты с окружающими, ведут замкнутый образ жизни. Они высоко ценят тех, кто с ними дружит, и готовы им подчиниться. Они располагают следующими чертами личности, привлекательными для партнеров по общению: серьезностью, добросовестностью, обостренным чувством справедливости. Есть у них и отталкивающие черты. Это — пассивность, замедленность мышления, неповоротливость, индивидуализм.

3. *Циклоидный тип.* Ему свойственны довольно частые периодические смены настроения, в результате чего так же часто меняется их манера общения с окружающими людьми. В период повышенного настроения они являются общительными, а в период подавленного — замкнутыми. Во время душевного подъема они ведут себя как люди с гипертимной акцентуацией характера, а в период спада — с дистимной.

4. *Возбудимый тип.* Данному типу присуща низкая контактность в общении, замедленность вербальных и невербальных реакций. Нередко они занудливы и угрюмы, склонны к хамству и брани, к конфликтам, в которых сами являются активной, провоцирующей стороной. Они неуживчивы в коллективе, властны в семье. В эмоционально спокойном состоянии люди данного типа часто добросовестные, аккуратные, любят животных и маленьких детей. Однако в состоянии эмоционального возбуждения они бывают раздражительными, вспыльчивыми, плохо контролируют свое поведение.

5. *Застревающий тип.* Его характеризуют умеренная общительность, занудливость, склонность к нравоучениям, неразговорчивость. В конфликтах обычно выступает инициатором, активной стороной. Стремится добиться высоких показателей в любом де-

ле, за которое берется, предъявляет повышенные требования к себе. Особо чувствителен к социальной справедливости, вместе с тем обидчив, уязвим, подозрителен, мстителен. Иногда чрезмерно самонадеян, честолюбив, ревнив, предъявляет непомерные требования к близким и к подчиненным на работе.

6. *Педантичный тип.* В конфликты вступает редко, выступая в них скорее пассивной, чем активной стороной. На службе ведет себя как бюрократ, предъявляя окружающим много формальных требований. Вместе с тем с охотой уступает лидерство другим людям. Иногда изводит домашних чрезмерными претензиями на аккуратность. Его привлекательные черты: добросовестность, аккуратность, серьезность, надежность в делах, а отталкивающие и способствующие возникновению конфликтов — формализм, занудливость, брюзжание.

7. *Тревожный тип.* Людям данного типа свойственны низкая контактность, робость, неуверенность в себе, минорное настроение. Они редко вступают в конфликты с окружающими, играя в них в основном пассивную роль, в конфликтных ситуациях ищут поддержки и опоры. Нередко располагают следующими привлекательными чертами: дружелюбием, самокритичностью, исполнительностью. Вследствие своей беззащитности также нередко служат «козлами отпущения», мишенями для шуток.

8. *Эмотивный тип.* Эти люди предпочитают общение в узком кругу избранных, с которыми устанавливаются хорошие контакты, которых они понимают «с полуслова». Редко сами вступают в конфликты, играя в них пассивную роль. Обиды носят в себе, не «выплескивают» наружу. Привлекательные черты: доброта, сострадательность, сорадование чужим успехам, обостренное чувство долга, исполнительность. Отталкивающие черты: чрезмерная чувствительность, слезливость.

9. *Демонстративный тип.* Этот тип людей характеризуется легкостью установления контактов, стремлением к лидерству, жаждой власти и похвалы. Он демонстрирует высокую приспособляемость к людям и вместе с тем склонность к интригам (при внешней мягкости манеры общения) . Такие люди раздражают окружающих самоуверенностью и высокими притязаниями, систематически сами провоцируют конфликты, но при этом активно защищаются. Обладают следующими чертами, привлекательными для партнеров по общению: обходительностью, артистичностью, способностью увлечь других, неординарностью мышления и поступков. Их отталкивающие черты: эгоизм, лицемерие, хвастовство, отлынивание от работы.

10. *Экзальтированный тип.* Ему свойственны высокая контактность, словоохотливость, влюбчивость. Такие люди часто спорят, но не доводят дело до открытых конфликтов. В конфликтных ситуациях они бывают как активной, так и пассивной стороной. Вместе с тем привязаны и внимательны к друзьям и близким. Они альтруистичны, имеют чувство сострадания, хороший вкус, проявляют яркость и искренность чувств. Отталкивающие черты: паникерство, подверженность сиюминутным настроениям.

11. *Экстравертированный тип.* Отличается высокой контактностью, у таких людей масса друзей, знакомых, они словоохотливы до болтливости, открыты для любой информации. Редко вступают в конфликты с окружающими и обычно играют в них пассивную роль. В общении с друзьями, на работе и в семье часто уступают лидерство другим, предпочитают подчиняться и находиться в тени. Располагают такими привлекательными чертами, как готовность внимательно выслушать другого, сделать то, о чем просят, исполнительность. Отталкивающие особенности: подверженность влиянию, легкомыслие, необдуманность поступков, страсть к развлечениям, к участию в распространении сплетен и слухов.

12. *Интровертированный тип.* Его, в отличие от предыдущего, характеризует очень низкая контактность, замкнутость, оторванность от реальности, склонность к философствованию. Такие люди любят одиночество; редко вступают в конфликты с окружающими, только при попытках бесцеремонного вмешательства в их личную жизнь. Часто представляют собой эмоционально холодных идеалистов, относительно слабо привязанных к людям. Обладают такими привлекательными чертами, как сдержанность, наличие твердых убеждений, принципиальность. Есть у них и отталкивающие черты. Это — упрямство, ригидность мышления, упорное отстаивание своих идей. На все они имеют свою точку зрения, которая может оказаться ошибочной, резко отличаться от мнения других людей, и тем не менее они продолжают ее отстаивать несмотря ни на что.

Данная классификация относится в основном к взрослым людям и представляет типологию характеров преимущественно с точки зрения отношения к людям (напомним, что характер человека проявляется также в отношении к делу).

Приведем еще одну интересную попытку представления типологии характеров, в основе которой отношение человека к жизни, обществу и нравственным ценностям. Ее вывел Э.Фромм

и обозначил как социальную типологию характеров[1]. «Социальный характер, — пишет автор, — содержит ... выборку черт, существенное ядро структуры характера большинства членов группы, которое сложилось в результате основного опыта и способа жизни, общего для этой группы»[2]. Социальный характер определяет мышление, эмоции и действия индивидов, принадлежащих данному обществу. Различные классы и группы людей, существующие в обществе, обладают своим социальным характером. На его основе развиваются и приобретают силу определенные социальные, национальные и культурные идеи. Однако эти идеи сами по себе пассивны и могут стать реальными силами лишь тогда, когда отвечают особым человеческим потребностям.

Обобщив данные наблюдений за социальным поведением различных людей, соотнеся их с практикой работы в клинике (Э.Фромм был врачом-психиатром фрейдистской ориентации), автор представляемой типологии характеров вывел следующие их основные типы:

1. *«Мазохист-садист»*. Это тип человека, который склонен видеть причины своих жизненных успехов и неудач, а также причины наблюдаемых социальных событий не в складывающихся обстоятельствах, а в людях. Стремясь устранить эти причины, он направляет свою агрессию на человека, который представляется ему причиной неудачи. Если речь идет о нем самом, то его агрессивные действия направляются на себя; если в качестве причины выступают другие люди, то они становятся жертвами его агрессивности. Такой человек много занимается самообразованием, самосовершенствованием, «переделкой» людей «в лучшую сторону». Своими настойчивыми действиями, непомерными требованиями и притязаниями он иногда доводит себя и окружающих людей до состояния изнеможения. Особенно опасен для окружающих такой тип тогда, когда он получает над ними власть: он их начинает терроризировать, исходя из «благих намерений».

Характеризуя таких людей как врач-психиатр, Э.Фромм писал: «Наиболее часто проявляемые мазохистские тенденции — это чувство собственной неполноценности, беспомощности, ничтожности»[3].

---

[1]См.: *Фромм Э.* Характер и социальный прогресс // Психология личности: Тексты. — М., 1982.

[2]Там же. — С. 49.

[3]*Фромм Э.* Бегство от свободы.— М., 1990. — С. 124—125.

Люди-мазохисты проявляют тенденции принижать и ослаблять себя, упиваются самокритикой и самобичеванием, возводят на себя немыслимые напрасные обвинения, во всем и прежде всего стараются взять вину на себя, даже если в случившемся они ни при чем.

Интересно наблюдение Э.Фромма, утверждающего, что в этом типе людей наряду с мазохистскими склонностями почти всегда открываются и *садистские* тенденции. Они проявляются в стремлении ставить людей в зависимость от себя, приобретать над ними полную и безграничную власть, эксплуатировать их, причинять им боль и страдание, наслаждаться видением того, как они страдают. Такой тип человека называют *авторитарной личностью*. Э.Фромм показал, что подобные личностные свойства были присущи многим известным в истории деспотам, и включил в их число Гитлера, Сталина, ряд других известных исторических лиц.

2. *«Разрушитель»*. Характеризуется выраженной агрессивностью и активным стремлением к устранению, уничтожению объекта, вызвавшего фрустрацию, крушение надежд у данного человека. «Разрушительность, — пишет Фромм, — это средство избавления от невыносимого чувства бессилия»[1]. К разрушительности как к средству разрешения своих жизненных проблем обычно обращаются люди, которые испытывают чувство тревоги и бессилия, ограничены в реализации своих интеллектуальных и эмоциональных возможностей. В периоды больших социальных потрясений, революций, переворотов они выступают в качестве основной силы, разрушающей старое, в том числе и культуру.

3. *«Конформист-автомат»*. Такой индивид, столкнувшись с трудноразрешимыми социальными и личными жизненными проблемами, перестает «быть самим собой». Он беспрекословно подчиняется обстоятельствам, обществу любого типа, требованиям социальной группы, быстро усваивая тот тип мышления и способ поведения, который свойствен большинству людей в данной ситуации. У такого человека почти никогда нет ни собственного мнения, ни выраженной социальной позиции. Он фактически утрачивает собственное «Я», свою индивидуальность и «настолько привык испытывать именно те чувства, какие от него ожидаются в определенных ситуациях, что лишь в порядке исключения мог бы заметить в своих чувствах нечто «чужое»[2]. Такой человек всегда готов подчиниться любой новой власти,

---

[1] Там же. — С. 155.

[2] *Фромм Э.* Бегство от свободы. — М., 1990. — С. 168.

быстро и без проблем меняет свои убеждения, если обстоятельства этого требуют, не особенно задумываясь над моральной стороной подобного поведения. Это — тип сознательного или бессознательного приспособленца.

Выведенная Э.Фроммом типология реальна в том смысле слова, что действительно напоминает поведение многих людей во время социальных событий, происходящих в нашей стране сейчас или имевших место в прошлом.

ФОРМИРОВАНИЕ ХАРАКТЕРА

В какой степени характер человека стабилен? Некоторые черты характера, которые являются устойчивыми в течение всей жизни человека, обнаруживаются уже у детей раннего возраста, например у дошкольников. Это значит, что истоки характера человека и первые признаки его стабилизации следует искать в самом начале жизни.

Основную роль в формировании и развитии характера ребенка играет его общение с окружающими людьми. В характерных для него поступках и формах поведения ребенок прежде всего подражает его близким взрослым людям. При помощи прямого научения через подражание и эмоциональные подкрепления он усваивает формы поведения взрослых.

Сензитивным периодом жизни для становления характера можно считать возраст от 2—3 до 9—10 лет, когда дети много и активно общаются как с окружающими взрослыми людьми, так и со сверстниками, открыты для воздействий со стороны, с готовностью их принимают, подражая всем и во всем. Взрослые люди в это время пользуются безграничным доверием ребенка, имеют возможность воздействовать на него словом, поступком и действием, что создает благоприятные условия для подкрепления нужных форм поведения.

Стиль общения взрослых друг с другом на глазах у ребенка, способ обращения с ним самим весьма важны для становления характера. Особенно это относится к обращению родителей с ребенком, в первую очередь матери. То, как действуют мать и отец в отношении ребенка, спустя много лет становится способом обращения его со своими детьми, когда ребенок становится взрослым и обзаводится собственной семьей.

Раньше других в характере человека закладываются такие черты, как доброта, общительность, отзывчивость, а также проти-

воположные им качества: эгоистичность, черствость, безразличие к людям. Имеются данные о том, что начало формирования данных черт характера уходит в глубь дошкольного детства, к первым месяцам жизни и определяется способом обращения матери со своим ребенком (вспомним первую стадию личностного развития по Э.Эриксону).

Те свойства характера, которые наиболее ярко проявляют«я в труде — трудолюбие, аккуратность, добросовестность, ответственность, настойчивость, другие «деловые» качества, — складываются несколько позже, в раннем и дошкольном детстве. Они формируются и закрепляются в играх детей и доступных им видах домашнего труда. Сильное влияние на их развитие оказывает адекватная возрасту и потребностям ребенка стимуляция со стороны взрослых. В характере ребенка данного возраста сохраняются и закрепляются в основном такие черты, которые постоянно получают поддержку (положительные подкрепления).

В начальных классах школы оформляются черты характера, проявляющиеся в отношениях с людьми. Этому способствует расширение сферы общения ребенка с окружающими за счет множества новых школьных друзей, взрослых — учителей. Если то, что ребенок как личность приобрел в домашних условиях, получает в школе поддержку, то соответствующие черты характера у него закрепляются и чаще всего сохраняются в течение всей дальнейшей жизни. Если же вновь получаемый опыт общения со сверстниками, учителями, другими взрослыми не подтверждает как правильные те характерные формы поведения, которые ребенок приобрел дома, то начинается постепенная ломка характера, которая обычно сопровождается выраженными внутренними и внешними конфликтами. Происходящая при этом перестройка характера не всегда приводит к положительному результату. Чаще всего имеет место частичное изменение черт характера и компромисс между тем, к чему приучали ребенка дома, и тем, что от него требует школа.

В подростковом возрасте активно развиваются и закрепляются волевые черты характера, а ранняя юность закладывает базовые нравственные, мировоззренческие, основы его.

К окончанию школы характер человека можно считать в основном сложившимся, и то, что происходит с ним в дальнейшем, почти никогда не делает характер человека неузнаваемым для тех, кто с ним общался в школьные годы.

ЛИЧНОСТЬ И ХАРАКТЕР ЧЕЛОВЕКА

После обсуждения вопроса о формировании характера естественно теперь обратиться к выяснению того, как соотносятся характер и личность, тем более что подобный вопрос мы уже обсуждали в связи с рассмотрением темперамента.

В общей структуре личности характер занимает центральное место, объединяя все другие свойства и особенности поведения. Характер человека, несомненно, влияет на его познавательные процессы — восприятие, внимание, воображение, мышление и память. Это влияние осуществляется через волевые и инструментальные черты характера. Эмоциональная жизнь человека находится под прямым влиянием характера. То же самое можно сказать о мотивации и о самой воле. В первую очередь характер определяет индивидуальность и своеобразие личности.

От других черт личности характер отличается прежде всего своей устойчивостью и, как мы смогли убедиться, более ранним формированием. Если, например, потребности, интересы, склонности, социальные установки, мировоззрение человека в целом могут меняться практически в течение всей жизни человека, то его характер, однажды сформировавшись, остается уже более или менее устойчивым. Исключение, пожалуй, составляют только случаи тяжелых заболеваний, захватывающие мозг человека, а также происходящие с возрастом глубокие органические изменения в центральной нервной системе, вслед за которыми по чисто органическим причинам может меняться характер человека. Наконец, некоторые его изменения могут происходить в период жизненных кризисов, которые также нельзя рассматривать как вполне нормальные явления.

Одной из черт характера человека, обнаруживающих особенную возрастную и временную устойчивость, является *общительность* или связанная с ней по смыслу черта — *замкнутость*, а также более общие черты характера, в состав которых две названные входят как составляющие, — *экстраверсия* и *интроверсия*. Много полезного в понимание генезиса и функционирования этих черт характера внес К.Юнг[1]. «Рассматривая течение человеческой жизни, — писал он, — мы видим, что судьбы одного обусловливаются преимущественно объектами его интересов, в то время как судьбы другого — прежде всего его собственной внутренней жизнью»[2].

[1]См.: *Юнг К.* Психологические типы // Психология индивидуальных различий — М., 1982.

[2]Там же. — С. 200.

Первый тип людей можно назвать *экстравертированным*, второй — *интровертированным*.

Экстраверсия и интроверсия как черты личности выражают, соответственно, открытость или замкнутость человека по отношению к миру, к другим людям. В случае экстраверта мы имеем дело с общительным человеком, проявляющим всегда и везде особый интерес к тому, что происходит вокруг. В случае интроверта, наоборот, мы замечаем, что все внимание человека направляется на самого себя и он становится центром собственных интересов. Интровертированная личность ставит себя и индивидуальный внутренний мир выше того, что происходит вокруг. Экстраверт же, наоборот, внешний мир ставит выше своих внутренних субъективных переживаний. Такова самая общая характеристика этих двух, наиболее распространенных типов личности, основанных на разных чертах характера. Рассмотрим подробнее их другие психологические особенности.

С экстраверсией связаны определенные акцентуации характеров, в частности экзальтированность, демонстративность, возбудимость, гипертимность, сензитивность. Все эти черты характера, вместе взятые, обычно образуют единый комплекс и встречаются у человека совместно. Человека, обладающего таким комплексом характерологических черт, отличает повышенная активность и внимание к тому, что вокруг него происходит. Он живо откликается на соответствующие события и как бы ими живет. Интроверсия коррелирует с иной совокупностью личностных черт, в первую очередь с тревожностью, педантичностью, шизоидностью, истероидностью, психастеничностью. Люди, имеющие этот комплекс характерологических особенностей, отличаются отстраненностью от происходящего вокруг, отчужденностью, независимостью.

Почти такую же устойчивость, как экстраверсия и интроверсия, обнаруживает комплекс характерологических личностных черт, проявляющихся в уже рассмотренных нами защитных механизмах.

Характер человека связан с его интересами, потребностями и более всего проявляется в том, что для человека значимо. Поэтому правильно судить о характере человека можно, внимательно наблюдая за тем, как он себя ведет в значимых жизненных ситуациях, которые позволяют ему удовлетворять наиболее сильные и актуальные потребности.

Темы и вопросы для обсуждения на семинарах

Т е м а 1. Определение характера.

1. Понятие о характере.
2. Характер как совокупность устойчивых черт личности.
3. Характер и темперамент.
4. Инструментальность черт характера человека.
5. Структура характера.

Т е м а 2. Типология характеров.

1. Типология характеров в связи со строением тела человека (Э.Кречмер).
2. Акцентуированные характеры подростков по А.Е.Личко.
3. Акцентуации типов людей по характерной манере общения (К.Леонгард).
4. Типология социальных характеров по Э.Фромму.

Т е м а 3. Формирование характера.

1. Истоки характера человека.
2. Механизм формирования характера.
3. Сензитивный период для развития и укрепления характера.
4. Возрастные особенности становления черт характера у человека.
5. Проблема перевоспитания характера человека.

Т е м а 4. Личность и характер человека.

1. Место характера в общей структуре личности.
2. Черты характера и другие личностные свойства человека.
3. Относительная независимость характерологических особенностей человека от других его личностных свойств.
4. Экстраверсия и интроверсия как черты характера.

Темы для рефератов

1. Определение характера человека.
2. Типология характеров.
3. Формирование характера.
4. Место характера в общей структуре личности.

Темы для самостоятельной исследовательской работы

1. Сопоставительный анализ различных типологий характеров.
2. Аргументы за и против существования типов характера.
3. Социально-нравственные типы характера.
4. Характер и личность: общее и различное в этих понятиях.

ЛИТЕРАТУРА

I

Левитов Н.Д. Психология характера. — М., 1969. *(Определение характера: 18 — 26. Воля как компонент характера: 42—54. Харак-*

тер и темперамент: 57—68. Характер и способности: 69—86. Структура характера: 117—127. Формирование характера: 332—377.)

Мерлин В.С. Структура личности. Характер, способности, самосознание. Учебное пособие к спецкурсу. — Пермь, 1990. *(Характер: 3—26.)*

Психология личности: Тексты. — М., 1982. *(Характер и социальный процесс (Э.Фромм): 48—54.)*

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. — Т. II. — М., 1989. *(Темперамент и характер: 211—235.)*

Страхов И.В. Психология характера. — Саратов, 1970. *(Понятие о характере: 3—14. Волевые и эмоциональные черты характера: 15—36. Устойчивые психологические состояния как черты характера: 37—61. Структура, типология и классификация характеров: 62—80.)*

II

Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т. — Т. 2. — М., 1980. *(Характер: 52—81. Проблема формирования характера: 52—103. Развитие воли и характера: 82—103.)*

Бодалев А.А. Психология о личности. — М., 1988. *(Характер и его формирование: 11—24.)*

Галин А.Л. Личность и творчество. Психологические этюды. — Новосибирск, 1989. *(Типы характеров: 7—33.)*

Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. — М., 1988. *(Характер: 257—280.)*

Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. — Л., 1983. *(Понятие «акцентуации характера»: 6—10.)*

Общая психология. — М., 1986. *(Характер: 419—438.)*

III

Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи. Записки детского психиатра: Книга для учителей и родителей. — М., 1988. *(Формирование характера: 190—199.)*

Галин А.Л. Личность и творчество. Психологические этюды. — Новосибирск, 1989. *(Отношения лиц с разными характерами: 41—59.)*

Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения: Книга для учителя и родителей. — М., 1987. *(Характер человека: 35—65.)*

Норакидзе В.Г. Методы исследования характера. — Тбилиси, 1989. *(Понятие характера: 6—18.)*

Глава 17.
ВОЛЯ

Краткое содержание

Понятие о воле. Воля и ее основные признаки. Значение воли в жизни человека, в организации и регуляции его деятельности и общения. Первичные волевые качества личности: сила воли, настойчивость, выдержка. Вторичные, или производные, волевые качества: решительность, смелость, самообладание, уверенность. Третичные волевые качества: ответственность, дисциплинированность, обязательность, принципиальность, деловитость, инициативность.

Теории воли. Общее положение дел в области теоретических исследований воли. Волевая регуляция поведения как его наделение более высоким смыслом. Необходимость возникновения волевого действия и его особенности. Участие воли на различных этапах регуляции деятельности, от ее инициации до завершающего контроля. Связь волевой регуляции с мотивацией деятельности. Рефлексия и воля.

Волевая регуляция поведения. Природа волевого действия. Воля, сознание и речь. Структура волевого действия. Наличие препятствий, борьба мотивов как условия возникновения и осуществления волевого акта. Принятие и исполнение волевого решения.

Развитие воли у человека. Основные направления развития воли. Воля и формирование высших психических функций человека. Становление и укрепление сознательной, нравственной регуляции поступков как важный этап в развитии воли. Значение игр, связанных с преодолением трудностей, в развитии воли у детей. Система поощрений за достижение успехов при успешном выполнении волевого акта. Воспитание у детей волевых качеств личности.

ПОНЯТИЕ О ВОЛЕ

В связи со всеобщим возрождением интереса к гуманитарным, специфическим человеческим проблемам психологии в последние годы наблюдается повышенное внимание к воле. Когда-то, еще в XVIII—XIX вв., эта проблема была одной из центральных в психологических исследованиях. В начале XX в. в связи с общим кризисным положением в этой науке исследования воли отошли на второй план. Эта проблема оказалась самой трудной из тех, которые необходимо было ставить и решать на новой методологической основе. Но игнорировать ее и полностью не замечать было невозможно, так как воля относится к числу тех психических явлений (наряду с воображением), жизненно важную роль которых нет особой необходимости доказывать.

По этой причине в начале XX в. и в последующие десятилетия исследования воли продолжались, правда, не столь широко и активно, как прежде, но с использованием того же самонаб-

людения в качестве основного метода выявления связанных с ней феноменов.

Однако вследствие неудовлетворенности общим состоянием исследований воли многие ученые в первые десятилетия текущего столетия стремились вообще отказаться от этого понятия как от якобы ненаучного, заменить его поведенческими характеристиками или какими-либо другими, операционализируемыми и верифицируемыми[1], т.е. такими, которые можно наблюдать и оценивать. Так, в американской поведенческой психологии вместо понятия воли стали употреблять понятие «устойчивость поведения» — настойчивость человека в осуществлении начатых поведенческих актов, в преодолении возникающих на их пути преград. Эту настойчивость, в свою очередь, объясняли такими характеристиками личности, как целеустремленность, терпение, упорство, стойкость, последовательность и т.п.

Вчитываясь сегодня в работы таких замечательных психологов прошлого, как У.Джемс в США и С.Л.Рубинштейн в России (в годы всеобщего отвлечения внимания от проблем воли они продолжали заниматься ею), мы обнаруживаем, что воля — вполне реальное явление, обладающее своими специфическими, легко обнаруживаемыми и описываемыми научным языком признаками. Каковы же они?

Еще Аристотель ввел понятие воли в систему категорий науки о душе для того, чтобы объяснить, каким образом поведение человека реализуется в соответствии со знанием, которое само по себе лишено побудительной силы. Воля у Аристотеля выступала как фактор, наряду со стремлением способный изменять ход поведения: инициировать его, останавливать, менять направление и темп.

Один из существенных признаков волевого акта заключается в том, что он всегда связан с *приложением усилий, принятием решений и их реализацией.* Воля предполагает борьбу мотивов. По этому существенному признаку волевое действие всегда можно отделить от остальных. Волевое решение обычно принимается в условиях конкурирующих, разнонаправленных влечений, ни одно из которых не в состоянии окончательно победить без принятия волевого решения.

---

[1]Понятия операционализации и верификации появились впервые в начале нашего века как общеметодологические требования к использованию научных терминов. Операционализируемыми и верифицируемыми называются такие понятия, в которых отражены явления, чье действительное существование можно установить экспериментальным путем и измерить (оценить и выразить в количественных показателях).

Воля предполагает самоограничение, сдерживание некоторых достаточно сильных влечений, сознательное подчинение их другим, более значимым и важным целям, умение подавлять непосредственно возникающие в данной ситуации желания и импульсы. На высших уровнях своего проявления воля предполагает опору на духовные цели и нравственные ценности, на убеждения и идеалы.

Еще один признак волевого характера действия или деятельности, регулируемой волей, — это *наличие продуманного плана их осуществления*. Действие, не имеющее плана или не выполняемое по заранее намеченному плану, нельзя считать волевым. «Волевое действие — это... сознательное, целенаправленное действие, посредством которого человек осуществляет стоящую перед ним цель, подчиняя свои импульсы сознательному контролю и изменяя окружающую действительность в соответствии со своим замыслом»[1].

Существенными признаками волевого действия являются *усиленное внимание к такому действию и отсутствие непосредственного удовольствия, получаемого в процессе и в результате его выполнения*. Имеется в виду, что волевое действие обычно сопровождается отсутствием эмоционального, а не морального удовлетворения. Напротив, с успешным совершением волевого акта обычно связано как раз моральное удовлетворение от того, что его удалось выполнить. У.Джемс по этому поводу писал следующее: «Обширный мир, окружающий нас со всех сторон, задает нам всевозможные вопросы и испытывает нас всеми возможными способами. Некоторые из этих испытаний мы преодолеваем при помощи нетрудных действий и на некоторые вопросы отвечаем отчетливо сформулированными словами. Но на самый глубочайший из всех вопросов, которые когда-либо предлагаются нам миром, не допускается другого ответа, кроме немого сопротивления воли и сжимания фибр нашего сердца, когда мы как бы говорим: «Пусть так, а я все же буду делать вот этак»[2].

Нередко усилия воли направляются человеком не столько на то, чтобы победить и овладеть обстоятельствами, сколько на то, чтобы *преодолеть самого себя*. Это особенно характерно для людей импульсивного типа, неуравновешенных и эмоционально возбудимых, когда им приходится действовать вопреки своим природным или характерологическим данным.

---

[1] *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии: В 2 т. — М., 1989. — Т. II. — С. 187.

[2] *Джемс У.* Научные основы психологии. — СПб., 1902. — С. 363.

Ни одна более или менее сложная жизненная проблема человека не решается без участия воли. Никто на Земле никогда еще не добился выдающихся успехов, не обладая выдающейся силой воли. Человек в первую очередь тем и отличается от всех остальных живых существ, что у него, кроме сознания и интеллекта, есть еще и воля, без которой способности оставались бы пустым звуком.

ТЕОРИИ ВОЛИ

Психологические исследования воли в настоящее время оказались разделенными между разными научными направлениями: в бихевиористски ориентированной науке изучаются соответствующие формы поведения, в психологии мотивации в центре внимания находятся внутриличностные конфликты и способы их преодоления, в психологии личности основное внимание сосредоточено на выделении и изучении соответствующих волевых характеристик личности. Исследованиями воли занимается также психология саморегуляции человеческого поведения. Иными словами, в новейший период истории психологии эти исследования не прекратились, а лишь утратили прежнее единство, терминологическую определенность и однозначность. Вместе с тем они оказались расширенными и углубленными по тематике за счет применения новых понятий, теорий и методов. Сейчас многими учеными предпринимаются усилия, направленные на то, чтобы возродить учение о воле как целостное, придать ему интегративный характер.

Судьбу психологических исследований воли В.А.Иванников — один из отечественных ученых, уделяющих этой проблеме значительное внимание, соотносит с борьбой двух трудносогласуемых друг с другом концепций человеческого поведения: *реактивной* и *активной*. Согласно первой все поведение человека представляет собой в основном реакции на различные внутренние и внешние стимулы и задача его научного изучения сводится к тому, чтобы отыскать эти стимулы, определить их связь с реакциями. Для такой интерпретации человеческого поведения понятие воли не нужно.

Определенную отрицательную роль в отказе от психологических исследований воли и свертывании их, в утверждении реактивной концепции поведения как единственно приемлемой научной доктрины сыграли исследования рефлекторного поведения: безусловных рефлексов и условного (неоперантного) обус-

ловливания. Рефлекс в его традиционном понимании всегда рассматривался как реакция на какой-либо стимул. Отсюда и понимание поведения как реакции. Симптоматично, что под влиянием рефлекторной концепции поведения в первые десятилетия нашего века психология в некоторых учениях была заменена на реактологию (К.Н.Корнилов) и рефлексологию (В.М.Бехтерев).

Согласно другой концепции, которая в последние несколько десятилетий набрала силу и находит все больше сторонников, поведение человека понимается как изначально активное, а сам он рассматривается как наделенный способностью к сознательному выбору его форм. Для такого понимания поведения воля и волевая регуляция поведения необходимы. Оно не только требует возвращения психологии ее прежнего названия как науки о внутреннем опыте, но и уделения достойного внимания проблеме воли в научных исследованиях человеческого поведения. Новейшая физиология высшей нервной деятельности в лице таких ученых, как Н.А.Бернштейн, П.К.Анохин, удачно подкрепляет и поддерживает эту точку зрения со стороны естествознания.

Но реактивные концепции поведения, особенно в самóй традиционной павловской физиологии высшей нервной деятельности, попрежнему сильны, и исход научной борьбы между ними и теорией активного волевого поведения будет существенно зависеть от того, насколько психологам удастся соответствующими экспериментальными данными доказать реальность иных, чем стимулы, источников поведенческой активности, насколько убедительно смогут они объяснить разнообразные виды поведения, не прибегая к понятию рефлекса. Большие надежды в этой связи возлагаются на современную психологию сознания и когнитивную психологию, на новейшие методы экспериментального исследования человеческой психики.

Как же с учетом сказанного понимается воля в современных психологических исследованиях? В.И.Селиванов определяет волю как сознательное регулирование человеком своего поведения, выраженное в умении видеть и преодолевать внутренние и внешние препятствия на пути целенаправленных поступков и действий. В те моменты деятельности, когда субъект сталкивается с необходимостью «преодолеть» себя (эмпирический уровень выделения препятствия, связанного с субъектом деятельности), его сознание на время как бы отрывается от объекта, предмета деятельности, или партнера и переключается в плоскость субъектных отношений. При этом осуществляется сознательная рефлексия на разных уровнях:

I уровень — осознание субъектом своих способов действий, своего состояния, режима и направления активности; понимание степени соответствия функциональной организации психики необходимой форме деятельности;

II уровень — активное изменение функционирования психики, выбор необходимого способа его преобразования.

Волевая регуляция деятельности есть сознательное, опосредованное целями и мотивами предметной деятельности создание состояния оптимальной мобилизованности, нужного режима активности, концентрации этой активности в необходимом направлении[1].

ВОЛЕВАЯ РЕГУЛЯЦИЯ ПОВЕДЕНИЯ

Функцией волевой регуляции является повышение эффективности соответствующей деятельности, а волевое действие предстает как сознательное, целенаправленное действие человека по преодолению внешних и внутренних препятствий с помощью волевых усилий.

На личностном уровне воля проявляется в таких свойствах, как сила воли, энергичность, настойчивость, выдержка и др. Их можно рассматривать как первичные, или базовые, волевые качества личности. Такие качества определяют поведение, которое характеризуется всеми или большинством описанных выше свойств.

Волевого человека отличают решительность, смелость, самообладание, уверенность в себе. Такие качества развиваются обычно в онтогенезе несколько позже, чем названная выше группа свойств. В жизни они проявляются в единстве с характером, поэтому их можно рассматривать не только как волевые, но и как характерологические. Назовем эти качества вторичными.

Наконец, есть еще третья группа качеств, которые, отражая волю человека, связаны вместе с тем с его морально-ценностными ориентациями. Это — ответственность, дисциплинированность, принципиальность, обязательность. К этой же группе, обозначаемой как третичные качества, можно отнести те в которых одновременно выступают воля человека и его отношение к труду: деловитость, инициативность. Такие качества личности обычно формируются только к подростковому возрасту.

---

[1]См.: *Калин В.К.* На путях построения теории воли // Психологический журнал. — Т. 10. — 1989. — № 2.

По мнению В.А.Иванникова, главной психологической функцией воли является усиление мотивации и совершенствование на этой основе сознательной регуляции действий. Реальным механизмом порождения дополнительного побуждения к действию является сознательное изменение смысла действия выполняющим его человеком. Смысл действия обычно связан с борьбой мотивов и меняется при определенных, преднамеренных умственных усилиях.

Волевое действие, необходимость в нем возникает тогда, когда на пути осуществления мотивированной деятельности появилось препятствие. Волевой акт связан с его преодолением. Предварительно, однако, необходимо осознать, осмыслить суть возникшей проблемы.

Включение воли в состав деятельности начинается с постановки человеком перед собой вопроса: «Что случилось?» Уже сам по себе характер данного вопроса свидетельствует о том, что воля тесным образом связана с осознанием действия, хода деятельности и ситуации. Первичный акт включения воли в действие фактически заключается в произвольном вовлечении сознания в процесс осуществления деятельности.

Волевая регуляция необходима для того, чтобы в течение длительного времени удерживать в поле сознания объект, над которым размышляет человек, поддерживать сконцентрированное на нем внимание. Воля участвует в регуляции практически всех основных психических функций: ощущений, восприятия, воображения, памяти, мышления и речи. Развитие указанных познавательных процессов от низших к высшим означает приобретение человеком волевого контроля над ними.

Волевое действие всегда связано с сознанием цели деятельности, ее значимости, с подчинением этой цели выполняемых действий. Иногда возникает необходимость придать какой-либо цели особый смысл, и в этом случае участие воли в регуляции деятельности сводится к тому, чтобы отыскать соответствующий смысл, повышенную ценность данной деятельности. В ином случае необходимо бывает найти дополнительные стимулы для выполнения, доведения до конца уже начатой деятельности, и тогда волевая смыслообразующая функция связывается с процессом выполнения деятельности. В третьем случае целью может явиться научение чему-либо и волевой характер приобретают действия, связанные с учением.

Энергия и источник волевых действий всегда так или иначе связаны с актуальными потребностями человека. Опираясь на

них, человек придает сознательный смысл своим произвольным поступкам. В этом плане волевые действия не менее детерминированы, чем любые другие, только они связаны с сознанием, напряженной работой мышления и преодолением трудностей.

Волевая регуляция может включиться в деятельность на любом из этапов ее осуществления: инициации деятельности, выбора средств и способов ее выполнения, следования намеченному плану или отклонения от него, контроля исполнения. Особенность включения волевой регуляции в начальный момент осуществления деятельности состоит в том, что человек, сознательно отказываясь от одних влечений, мотивов и целей, предпочитает другие и реализует их вопреки сиюминутным, непосредственным побуждениям. Воля в выборе действия проявляется в том, что, сознательно отказавшись от привычного способа решения задачи, индивид избирает иной, иногда более трудный, и старается не отступать от него. Наконец, волевая регуляция контроля исполнения действия состоит в том, что человек сознательно заставляет себя тщательно проверять правильность выполненных действий тогда, когда сил и желания делать это уже почти не осталось. Особые трудности в плане волевой регуляции представляет для человека такая деятельность, где проблемы волевого контроля возникают на всем пути осуществления деятельности, с самого начала и до конца.

Типичным случаем включения воли в управление деятельностью является ситуация, связанная с борьбой трудносовместимых мотивов, каждый из которых требует в один и тот же момент времени выполнения различных действий. Тогда сознание и мышление человека, включаясь в волевую регуляцию его поведения, ищут дополнительные стимулы для того, чтобы сделать одно из влечений более сильным, придать ему в сложившейся обстановке больший смысл. Психологически это означает активный поиск связей цели и осуществляемой деятельности с высшими духовными ценностями человека, сознательное придание им гораздо большего значения, чем они имели вначале.

При волевой регуляции поведения, порожденной актуальными потребностями, между этими потребностями и сознанием человека складываются особые отношения. С.Л.Рубинштейн охарактеризовал их так: «Воля в собственном смысле возникает тогда, когда человек оказывается способным к рефлексии своих влечений, может так или иначе отнестись к ним. Для этого индивид должен уметь подняться над своими влечениями и, от-

влекаясь от них, осознать самого себя... как субъекта... который... возвышаясь над ними, в состоянии произвести выбор между ними»[1].

РАЗВИТИЕ ВОЛИ У ЧЕЛОВЕКА

Развитие волевой регуляции поведения у человека осуществляется в нескольких направлениях. С одной стороны — это *преобразование непроизвольных психических процессов в произвольные, с другой — обретение человеком контроля над своим поведением, с третьей — выработка волевых качеств личности.* Все эти процессы онтогенетически начинаются с того момента жизни, когда ребенок овладевает речью и научается пользоваться ею как эффективным средством психической и поведенческой саморегуляции.

Внутри каждого из этих направлений развития воли по мере ее укрепления происходят свои, специфические преобразования, постепенно поднимающие процесс и механизмы волевой регуляции на более высокие уровни. К примеру, внутри познавательных процессов воля вначале выступает в форме внешнеречевой регуляции и только затем — в плане внутриречевого процесса. В поведенческом аспекте волевое управление вначале касается произвольных движений отдельных частей тела, а впоследствии — планирования и управления сложными комплексами движений, включая торможение одних и активизацию других комплексов мышц. В области формирования волевых качеств личности развитие воли можно представить как движение от первичных к вторичным и далее — к третичным волевым качествам.

Еще одно направление в развитии воли проявляется в том, что человек *сознательно ставит перед собой все более трудные задачи и преследует все более отдаленные цели, требующие приложения значительных волевых усилий в течение достаточно длительного времени.* Например, школьник еще в подростковом возрасте может поставить перед собой задачу развить у себя такие способности, к формированию которых у него нет выраженных природных задатков. Одновременно он может поставить перед собой цель заняться в будущем сложным и престижным видом деятельности, для успешного выполнения которого необходи-

---

[1] *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии: В 2 т. — М., 1989. — Т. II. — С. 187.

мы такого рода способности. Есть немало жизненных примеров того, как люди, ставшие известными учеными, художниками, писателями, добивались поставленных целей, не обладая хорошими задатками, в основном за счет повышенной работоспособности и воли.

Развитие воли у детей тесным образом соотносится с обогащением их мотивационной и нравственной сферы. Включение в регуляцию деятельности более высоких мотивов и ценностей, повышение их статуса в общей иерархии стимулов, управляющих деятельностью, способность выделять и оценивать нравственную сторону совершаемых поступков — все это важные моменты в воспитании воли у детей. Мотивация поступка, в которую включается волевая регуляция, становится сознательной, а сам поступок произвольным. Такое действие всегда совершается на базе произвольно построенной иерархии мотивов, где верхнюю ступень занимает высоконравственное побуждение, дающее моральное удовлетворение человеку в случае успеха деятельности. Хорошим примером такой деятельности может служить *сверхнормативная деятельность,* связанная с высшими нравственными ценностями, совершаемая на добровольной основе и направленная на пользу людям.

Совершенствование волевой регуляции поведения у детей связано с их общим интеллектуальным развитием, с появлением мотивационной и личностной рефлексии. Поэтому воспитывать волю у ребенка в отрыве от его общего психологического развития практически невозможно. В противном случае вместо воли и настойчивости как несомненно положительных и ценных личностных качеств могут возникнуть и закрепиться их антиподы: упрямство и ригидность.

Особую роль в развитии воли у детей по всем перечисленным направлениям выполняют игры, причем каждый вид игровой деятельности вносит свой, специфический вклад в совершенствование волевого процесса. Конструктивные предметные игры, появляющиеся первыми в возрастном развитии ребенка, способствуют ускоренному формированию произвольной регуляции действий. Сюжетно-ролевые игры ведут к закреплению у ребенка необходимых волевых качеств личности. Коллективные игры с правилами кроме этой задачи решают еще одну: укрепление саморегуляции поступков. Учение, появляющееся в последние годы дошкольного детства и превращающееся в ведущую деятельность в школе, наибольший вклад вносит в развитие произвольной саморегуляции познавательных процессов.

Темы и вопросы для обсуждения на семинарах

Т е м а 1. Понятие о воле.

1. Основные признаки воли как психологического явления.
2. Значение воли в организации деятельности и общения человека.
3. Первичные волевые качества личности.
4. Вторичные и третичные волевые качества личности.

Т е м а 2. Теории воли.

1. Общее состояние дел в современных теоретических исследованиях воли.
2. Волевая регуляция поведения как его переосмысление.
3. Волевое действие, его способности и необходимость возникновения.
4. Участие воли в разных этапах осуществления деятельности.
5. Воля и мотивация.
6. Воля и рефлексия.

Т е м а 3. Волевая регуляция поведения.

1. Усиление мотивации как главная функция волевой регуляции поведения.
2. Связь волевой регуляции поведения с борьбой мотивов, потребностями и целями человека.

Т е м а 4. Развитие воли у человека.

1. Основные направления развития воли.
2. Игры детей и их значение в развитии воли.
3. Становление волевых качеств личности.

Темы для рефератов

1. Понятие, признаки и проявление воли у человека.
2. Основные направления и пути развития воли.

Темы для самостоятельной исследовательской работы

1. Становление волевой регуляции поведения у детей.
2. Теоретический анализ волевого действия.

ЛИТЕРАТУРА

I

Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. — Т. 3. — М., 1983. *(Проблема воли и ее развития в детском возрасте: 454—465.)*

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. — Т. II. — М., 1989. *(Воля: 182—211.)*

Страхов И.В. Психология характера. — Саратов, 1970. *(Волевые и эмоциональные черты характера: 15—36.)*

II

Котырло В.К. Развитие волевого поведения у дошкольников. — Киев, 1971. *(Проблема воли в психологии: 11—31. Основные понятия психологической теории воли: 32—51.)*

Левитов Н.Д. Психология характера. — М., 1969. *(Воля как компонент характера: 42—54.)*

Общая психология. — М., 1986. *(Воля: 385—400.)*

III

Высоцкий А.И. Волевая активность школьников и методы ее изучения: Учебное пособие. — Челябинск, 1979. *(Общая характеристика волевой активности школьников: 4—26. Методы изучения волевой активности школьников: 26—67.)*

Ладанов И.Д. Управление стрессом. — М., 1989. *(Тренировка воли: 43—69. Саморегуляция. Владение собой: 83—119.)*

Хрестоматия по вниманию. — М., 1976. *(Теория волевого внимания (Н.Н.Ланге): 107—144.)*

Экспериментальные исследования волевой активности. — Рязань, 1986. *(Основные подходы к психологическому исследованию волевой активности личности: 3—23.)*

Глава 18.
ЭМОЦИИ

Краткое содержание

Виды и роль эмоций в жизни человека. Понятие об эмоциях. Значение эмоций в жизни человека. Основные функции эмоций: коммуникативная, регулятивная, сигнальная, мотивационная, оценочная, стимулирующая, защитная. Отличие эмоций от ощущений и чувств. Классификация и виды эмоций: эмоции в узком смысле слова, настроение, аффект, страсть и стресс. Параметры, по которым оцениваются эмоциональные процессы и состояния: интенсивность, продолжительность, глубина, осознанность, происхождение, условия возникновения и исчезновения, действие на организм, динамика развития, направленность, способ выражения и нейрофизиологическая основа.

Психологические теории эмоций. Приспособительное значение эмоций. Эволюционная теория Ч.Дарвина. Психоорганическая концепция сущности и происхождения эмоций Джемса—Ланге. Теория эмоций Кеннона—Барда. Актива-

ционная теория эмоций Линдслея—Хебба. Когнитивные теории эмоций. Объяснение эмоций в русле теории когнитивного диссонанса Л.Фестингера. Когнитивно-физиологическая теория эмоций С.Шехтера. Информационная теория эмоций П.В.Симонова.

Эмоции и личность. Связь эмоций и потребностей человека. Индивидуальное своеобразие эмоций и чувств. Совесть как одно из высших эмоционально-моральных личностных качеств человека. Проявление чувств и эмоций в художественном творчестве. Жизненные наблюдения Б.Спинозы относительно роли эмоций в регуляции личных взаимоотношений людей. Любовь как эмоциональное чувство. Развитие эмоционально-личностной сферы у человека.

ВИДЫ И РОЛЬ ЭМОЦИЙ В ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА

Эмоции — особый класс субъективных психологических состояний, отражающих в форме непосредственных переживаний, ощущений приятного или неприятного, отношения человека к миру и людям, процесс и результаты его практической деятельности. К классу эмоций относятся настроения, чувства, аффекты, страсти, стрессы. Это так называемые «чистые» эмоции. Они включены во все психические процессы и состояния человека. Любые проявления его активности сопровождаются эмоциональными переживаниями.

У человека главная функция эмоций состоит в том, что благодаря эмоциям мы лучше понимаем друг друга, можем, не пользуясь речью, судить о состояниях друг друга и лучше преднастраиваться на совместную деятельность и общение. Замечательным, например, является тот факт, что люди, принадлежащие к разным культурам, способны безошибочно воспринимать и оценивать выражения человеческого лица, определять по нему такие эмоциональные состояния, как радость, гнев, печаль, страх, отвращение, удивление. Это, в частности, относится и к тем народам, которые вообще никогда не находились в контактах друг с другом.

Данный факт не только убедительно доказывает врожденный характер основных эмоций и их экспрессии на лице, но и наличие генотипически обусловленной способности к их пониманию у живых существ. Это, как мы уже видели, относится к общению живых существ не только одного вида друг с другом, но и разных видов между собой. Хорошо известно, что высшие животные и человек способны по выражению лица воспринимать и оценивать эмоциональные состояния друг друга.

Сравнительно недавно проведенные исследования показали, что антропоиды так же, как и человек, способны не только

«читать» по лицу эмоциональные состояния своих сородичей, но и сопереживать им, испытывая, вероятно, при этом такие же эмоции, как и то животное, которому они сопереживают. В одном из экспериментов, где проверялась подобная гипотеза, человекообразная обезьяна вынуждена была наблюдать за тем, как на ее глазах наказывают другую обезьяну, которая при этом испытывала внешне ярко проявляемое состояние невроза. Впоследствии оказалось, что аналогичные физиологические функциональные изменения были обнаружены и в организме «наблюдателя» — той обезьяны, которая просто смотрела, как в ее присутствии наказывают другую.

Однако врожденными являются далеко не все эмоционально-экспрессивные выражения. Некоторые из них, как было установлено, приобретаются прижизненно в результате обучения и воспитания. В первую очередь данный вывод относится к жестам как способу культурно обусловленного внешнего выражения эмоциональных состояний и аффективных отношений человека к чему-либо.

Жизнь без эмоций так же невозможна, как и без ощущений. Эмоции, утверждал знаменитый естествоиспытатель Ч.Дарвин, возникли в процессе эволюции как средство, при помощи которого живые существа устанавливают значимость тех или иных условий для удовлетворения актуальных для них потребностей. Эмоционально-выразительные движения человека — мимика, жесты, пантомимика — выполняют функцию общения, т.е. сообщения человеку информации о состоянии говорящего и его отношении к тому, что в данный момент происходит, а также функцию воздействия — оказания определенного влияния на того, кто является субъектом восприятия эмоционально-выразительных движений. Интерпретация таких движений воспринимающим человеком происходит на основании соотнесения движения с контекстом, в котором идет общение.

У высших животных, и особенно у человека, выразительные движения стали тонко дифференцированным языком, с помощью которого живые существа обмениваются информацией о своих состояниях и о том, что происходит вокруг. Это — экспрессивная и коммуникативная функции эмоций. Они же являются важнейшим фактором регуляции процессов познания.

Эмоции выступают как внутренний язык, как система сигналов, посредством которой субъект узнает о потребностной значимости происходящего. Особенность эмоций состоит в том, что они непосредственно отражают отношения между мотива-

ми и реализацией отвечающей этим мотивам деятельности[1]. Эмоции в деятельности человека выполняют функцию оценки ее хода и результатов. Они организуют деятельность, стимулируя и направляя ее.

В критических условиях при неспособности субъекта найти быстрый и разумный выход из опасной ситуации возникает особый вид эмоциональных процессов — аффект. Одно из существенных проявлений аффекта состоит в том, что он, «навязывая субъекту стереотипные действия, представляет собой определенный закрепившийся в эволюции способ «аварийного» разрешения ситуаций: бегство, оцепенение, агрессию и т.п.»[2].

На важную мобилизационную, интегративно-защитную роль эмоций в свое время указывал П.К.Анохин. Он писал: «Производя почти моментальную интеграцию (объединение в единое целое) всех функций организма, эмоции сами по себе и в первую очередь могут быть абсолютным сигналом полезного или вредного воздействия на организм, часто даже раньше, чем определены локализация воздействий и конкретный механизм ответной реакции организма»[3]. Благодаря вовремя возникшей эмоции организм имеет возможность чрезвычайно выгодно приспособиться к окружающим условиям. Он в состоянии быстро, с большой скоростью отреагировать на внешнее воздействие, не определив еще его тип, форму, другие частные конкретные параметры.

Эмоциональные ощущения биологически, в процессе эволюции закрепились как своеобразный способ поддержания жизненного процесса в его оптимальных границах и предупреждают о разрушающем характере недостатка или избытка каких-либо факторов.

Чем более сложно организовано живое существо, чем более высокую ступень на эволюционной лестнице оно занимает, тем богаче та гамма всевозможных эмоциональных состояний, которые оно способно переживать. Количество и качество потребностей человека в общем и целом соответствует числу и разнообразию характерных для него эмоциональных переживаний и чувств, причем чем выше потребность по своей социальной и нравственной значимости, тем возвышеннее связанное с ней чувство.

---

[1]См.: *Леонтьев А.Н.* Потребности, мотивы, эмоции // Психология эмоций: Тексты. — М., 1984.

[2]*Вилюнас В.К.* Основные проблемы психологической теории эмоций // Там же. — С. 14.

[3]*Анохин П.К.* Эмоции // Психология эмоций: Тексты. — М., 1984. — С. 173.

Самая старая по происхождению, простейшая и наиболее распространенная среди живых существ форма эмоциональных переживаний — это удовольствие, получаемое от удовлетворения органических потребностей, и неудовольствие, связанное с невозможностью это сделать при обострении соответствующей потребности. Практически все элементарные органические ощущения имеют свой эмоциональный тон. О тесной связи, которая существует между эмоциями и деятельностью организма, говорит тот факт, что всякое эмоциональное состояние сопровождается многими физиологическими изменениями организма.

Попытки связать эти изменения со специфическими эмоциями предпринимались неоднократно и были направлены на то, чтобы доказать, что комплексы органических изменений, которые сопровождают различные субъективно переживаемые эмоциональные состояния, различны. Однако четко установить, какие из субъективно данных нам как неодинаковые эмоциональные переживания какими органическими изменениями сопровождаются, так и не удалось.

Это обстоятельство является существенным для понимания жизненной роли эмоций. Оно говорит о том, что наши субъективные переживания не являются непосредственным, прямым отражением собственных органических процессов. С особенностями переживаемых нами эмоциональных состояний связаны, вероятно, не столько сопровождающие их органические изменения, сколько возникающие при этом ощущения.

Тем не менее определенная зависимость между спецификой эмоциональных ощущений и органическими реакциями все же имеется. Она выражается в виде следующей, получившей экспериментальное подтверждение связи: чем ближе к центральной нервной системе расположен источник органических изменений, связанных с эмоциями, и чем меньше в нем чувствительных нервных окончаний, тем слабее возникающее при этом субъективное эмоциональное переживание. Кроме того, искусственное понижение органической чувствительности приводит к ослаблению силы эмоциональных переживаний.

Основные эмоциональные состояния, которые испытывает человек, делятся на собственно эмоции, чувства и аффекты. *Эмоции* и *чувства* предвосхищают процесс, направленный на удовлетворение потребности, имеют идеаторный характер и находятся как бы в начале его. Эмоции и чувства выражают смысл ситуации для человека с точки зрения актуальной в данный момент потребности, значение для ее удовлетворения предсто-

ящего действия или деятельности. Эмоции могут вызываться как реальными, так и воображаемыми ситуациями. Они, как и чувства, воспринимаются человеком в качестве его собственных внутренних переживаний, передаются другим людям, сопереживаются.

Эмоции относительно слабо проявляются во внешнем поведении, иногда извне вообще незаметны для постороннего лица, если человек умеет хорошо скрывать свои чувства. Они, сопровождая тот или иной поведенческий акт, даже не всегда осознаются, хотя всякое поведение, как мы выяснили, связано с эмоциями, поскольку направлено на удовлетворение потребности. Эмоциональный опыт человека обычно гораздо шире, чем опыт его индивидуальных переживаний. Чувства человека, напротив, внешне весьма заметны.

Эмоции и чувства — личностные образования. Они характеризуют человека социально-психологически. Подчеркивая собственно личностное значение эмоциональных процессов, В.К.Вилюнас пишет: «Эмоциональное событие может вызвать формирование новых эмоциональных отношений к различным обстоятельствам... Предметом любви-ненависти становится все, что познается субъектом как причина удовольствия-неудовольствия»[1].

Эмоции обычно следуют за актуализацией мотива и до рациональной оценки адекватности ему деятельности субъекта. Они есть непосредственное отражение, переживание сложившихся отношений, а не их рефлексия. Эмоции способны предвосхищать ситуации и события, которые реально еще не наступили, и возникают в связи с представлениями о пережитых ранее или воображаемых ситуациях.

Чувства же носят предметный характер, связываются с представлением или идеей о некотором объекте. Другая особенность чувств состоит в том, что они совершенствуются и, развиваясь, образуют ряд уровней, начиная от непосредственных чувств и кончая высшими чувствами, относящимися к духовным ценностям и идеалам.

Чувства носят исторический характер. Они различны у разных народов и могут по-разному выражаться в разные исторические эпохи у людей, принадлежащих к одним и тем же нациям и культурам.

---

[1] *Вилюнас В.К.* Основные проблемы психологической теории эмоции // Психология эмоций. — С. 9.

В индивидуальном развитии человека чувства играют важную социализирующую роль. Они выступают как значимый фактор в формировании личности, в особенности ее мотивационной сферы. На базе положительных эмоциональных переживаний типа чувств появляются и закрепляются потребности и интересы человека.

Чувства — продукт культурно-исторического развития человека. Они связаны с определенными предметами, видами деятельности и людьми, окружающими человека.

Чувства выполняют в жизни и деятельности человека, в его общении с окружающими людьми мотивирующую роль. В отношении окружающего его мира человек стремится действовать так, чтобы подкрепить и усилить свои положительные чувства. Они у него всегда связаны с работой сознания, могут произвольно регулироваться.

Аффекты — это особо выраженные эмоциональные состояния, сопровождаемые видимыми изменениями в поведении человека, который их испытывает. Аффект не предшествует поведению, а как бы сдвинут на его конец. Это реакция, которая возникает в результате уже совершенного действия или поступка и выражает собой его субъективную эмоциональную окраску с точки зрения того, в какой степени в итоге совершения данного поступка удалось достичь поставленной цели, удовлетворить стимулировавшую его потребность.

Аффекты способствуют формированию в восприятии так называемых аффективных комплексов, выражающих собой целостность восприятия определенных ситуаций. Развитие аффекта подчиняется следующему закону: чем более сильным является исходный мотивационный стимул поведения и чем больше усилий пришлось затратить на то, чтобы его реализовать, чем меньше итог, полученный в результате всего этого, тем сильнее возникающий аффект. В отличие от эмоций и чувств аффекты протекают бурно, быстро, сопровождаются резко выраженными органическими изменениями и двигательными реакциями.

Аффекты, как правило, препятствуют нормальной организации поведения, его разумности. Они способны оставлять сильные и устойчивые следы в долговременной памяти. В отличие от аффектов работа эмоций и чувств связана по преимуществу с кратковременной и оперативной памятью. Эмоциональная напряженность, накапливаемая в результате возникновения аффектогенных ситуаций, может суммироваться и рано или поздно, если ей вовремя не дать выхода, привести к сильной и бурной эмоцио-

нальной разрядке, которая, снимая напряжение, часто влечет за собой ощущение усталости, подавленности, депрессии.

Одним из наиболее распространенных в наши дни видов аффектов является *стресс*. Он представляет собой состояние чрезмерно сильного и длительного психологического напряжения, которое возникает у человека, когда его нервная система получает эмоциональную перегрузку. Стресс дезорганизует деятельность человека, нарушает нормальный ход его поведения. Стрессы, особенно если они часты и длительны, оказывают отрицательное влияние не только на психологическое состояние, но и на физическое здоровье человека. Они представляют собой главные «факторы риска» при появлении и обострении таких заболеваний, как сердечно-сосудистые и заболевания желудочно-кишечного тракта.

Страсть — еще один вид сложных, качественно своеобразных и встречающихся только у человека эмоциональных состояний. Страсть представляет собой сплав эмоций, мотивов и чувств, сконцентрированных вокруг определенного вида деятельности или предмета. Объектом страсти может стать человек. С.Л.Рубинштейн писал, что «страсть всегда выражается в сосредоточенности, собранности помыслов и сил, их направленности на единую цель... Страсть означает порыв, увлечение, ориентацию всех устремлений и сил личности в едином направлении, сосредоточение их на единой цели»[1].

Мы описали основные виды качественно своеобразных эмоциональных процессов и состояний, выполняющих различную роль в регуляции деятельности и общения человека с окружающими людьми. Каждый из описанных видов эмоций внутри себя имеет подвиды, а они, в свою очередь, могут оцениваться по разным параметрам — например, по следующим: интенсивности, продолжительности, глубине, осознанности, происхождению, условиям возникновения и исчезновения, воздействию на организм, динамике развития, направленности (на себя, на других, на мир, на прошлое, настоящее или будущее), по способу их выражения во внешнем поведении (экспрессии) и по нейрофизиологической основе.

Кроме качественного описания и соответствующей классификации эмоциональных состояний, представленной выше, в истории психологических исследований предпринимались также по-

---

[1] *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии: В 2 т. — М., 1989. — Т. II. — С. 176.

пытки их объединения по общим признакам в более компактную систему. Одна из таких попыток принадлежит В.Вундту. «Всю систему чувств, — писал он, — можно определить как многообразие трех измерений, в котором каждое измерение имеет два противоположных направления, исключающих друг друга»[1] (рис. 59).

В системе координат, задаваемой этими тремя измерениями, можно расположить и по соответствующим параметрам характеризовать все известные эмоциональные процессы и состояния. Следует, однако, признать, что тем самым их качественная специфика, подробно представленная выше, т.е. действительное психологическое содержание, во многом утрачивается.

В своих рассуждениях об эмоциях В.Вундт не ограничился только попыткой их классификации в соответствии с приведенной схемой, но еще предложил некоторые гипотетические

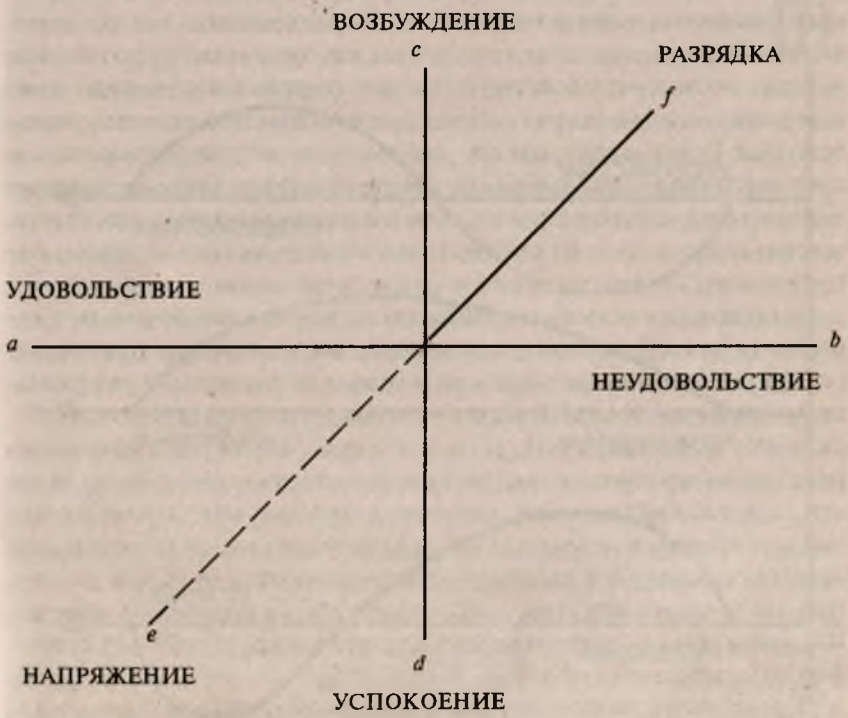


Рис. 59. Основные измерения эмоциональных процессов и состояний (по В.Вундту)

[1] *Вундт В.* Психология душевных волнений // Психология эмоций: Тексты. — М., 1984. — С. 49—50.

кривые, выражающие, по его мнению, типичную динамику изменения эмоциональных состояний по каждому из названных измерений (рис. 60).

Если в соответствии с этими кривыми рассмотреть различные виды эмоциональных процессов, то они будут сильно отличаться друг от друга по обоим иэмерениям. Наименьшая амплитуда вертикальных колебаний этих кривых будет, вероятно, связана с настроениями, а наибольшая — с аффектами. По горизонтальной же линии соотношения будут обратными: дольше всего будут сохраняться настроения, а меньше всего — аффекты.

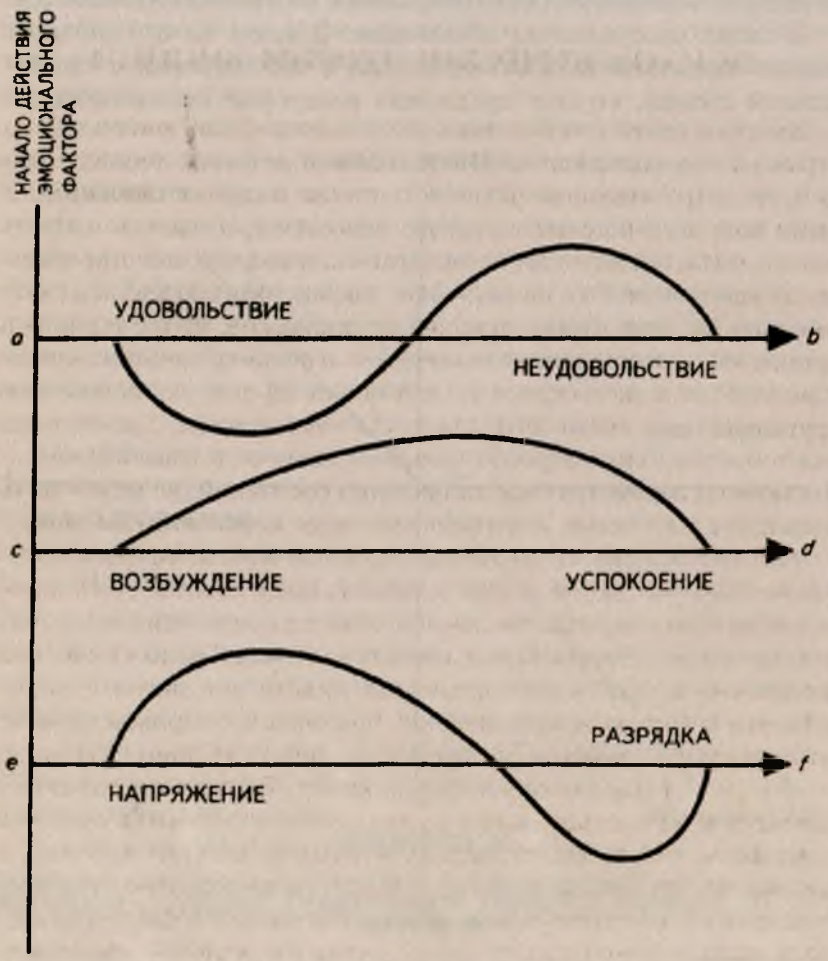


Рис. 60. Типичная динамика изменения эмоциональных состояний по отдельным параметрам-измерениям (по В.Вундту)

Эмоции, таким образом, отличаются по многим параметрам: по модальности (качеству), по интенсивности, продолжительности, осознанности, глубине, генетическому источнику, сложности, условиям возникновения, выполняемым функциям, воздействию на организм. По последнему из названных параметров эмоции делят на стенические и астенические. Первые активизируют организм, поднимают настроение, а вторые — расслабляют, подавляют. Кроме того, эмоции делят на низшие и высшие, а также по объектам, с которыми они связаны (предметы, события, люди и т.д.).

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕОРИИ ЭМОЦИЙ

Заметим сразу, что название этого параграфа не вполне точно отражает его содержание. Чисто психологических теорий эмоций, не затрагивающих физиологические и другие связанные с ними вопросы, на самом деле не существует, а идеи, взятые из разных областей научных исследований, в теориях эмоций обычно сосуществуют. Это не случайно, так как эмоцию как психологическое явление трудно отделить от процессов, происходящих в организме, и нередко психологические и физиологические характеристики эмоциональных состояний не просто сопровождают друг друга, но служат друг для друга объяснением. Кроме того, ряд теоретических вопросов, например вопрос о классификации и основных параметрах эмоциональных состояний, не может быть решен без обращения к физиологическим коррелятам эмоций.

Многочисленными физиологическими изменениями в организме сопровождается всякое эмоциональное состояние. На протяжении истории развития данной области психологических знаний не раз предпринимались попытки связать физиологические изменения в организме с теми или иными эмоциями и показать, что комплексы органических признаков, сопровождающие различные эмоциональные процессы, действительно различны.

В 1872 г. Ч.Дарвин опубликовал книгу «Выражение эмоций у человека и животных», которая явилась поворотным пунктом в понимании связи биологических и психологических явлений, в частности, организма и эмоций. В ней было доказано, что эволюционный принцип применим не только к биофизическому, но и психолого-поведенческому развитию живого, что между поведением животного и человека непроходимой пропасти не существует. Дарвин показал, что во внешнем выражении раз-

ных эмоциональных состояний, в экспрессивно-телесных движениях много общего у антропоидов и слепорожденных детей. Эти наблюдения легли в основу теории эмоций, которая получила название эволюционной. Эмоции согласно этой теории появились в процессе эволюции живых существ как жизненно важные приспособительные механизмы, способствующие адаптации организма к условиям и ситуациям его жизни. Телесные изменения, сопровождающие различные эмоциональные состояния, в частности, связанные с соответствующими эмоциями движения, по Дарвину, есть не что иное, как рудименты реальных приспособительных реакций организма.

Идеи Ч.Дарвина были восприняты и развиты в другой теории, получившей в психологии широкую известность. Ее авторами явились У.Джемс и К.Ланге. Джемс считал, что определенные физические состояния характерны для разных эмоций — любопытства, восторга, страха, гнева и волнения. Соответствующие телесные изменения были названы органическими проявлениями эмоций. Именно органические изменения по теории Джемса—Ланге являются первопричинами эмоций. Отражаясь в голове человека через систему обратных связей, они порождают эмоциональное переживание соответствующей модальности. Сначала под действием внешних стимулов происходят характерные для эмоций изменения в организме и только затем — как их следствие — возникает сама эмоция.

Альтернативную точку зрения на соотношение органических и эмоциональных процессов предложил У.Кеннон. Он одним из первых отметил тот факт, что телесные изменения, наблюдаемые при возникновении разных эмоциональных состояний, весьма похожи друг на друга и по разнообразию недостаточны для того, чтобы вполне удовлетворительно объяснить качественные различия в высших эмоциональных переживаниях человека. Внутренние органы, с изменениями состояний которых Джемс и Ланге связывали возникновение эмоциональных состояний, кроме того, представляют собой довольно малочувствительные структуры, которые очень медленно приходят в состояние возбуждения. Эмоции же обычно возникают и развиваются довольно быстро.

Самым сильным контраргументом Кеннона к теории Джемса—Ланге оказался следующий: искусственно вызываемое прекращение поступления органических сигналов в головной мозг не предотвращает возникновение эмоций. На рис. 61 основные положения обсуждаемых теорий представлены для сравнения.

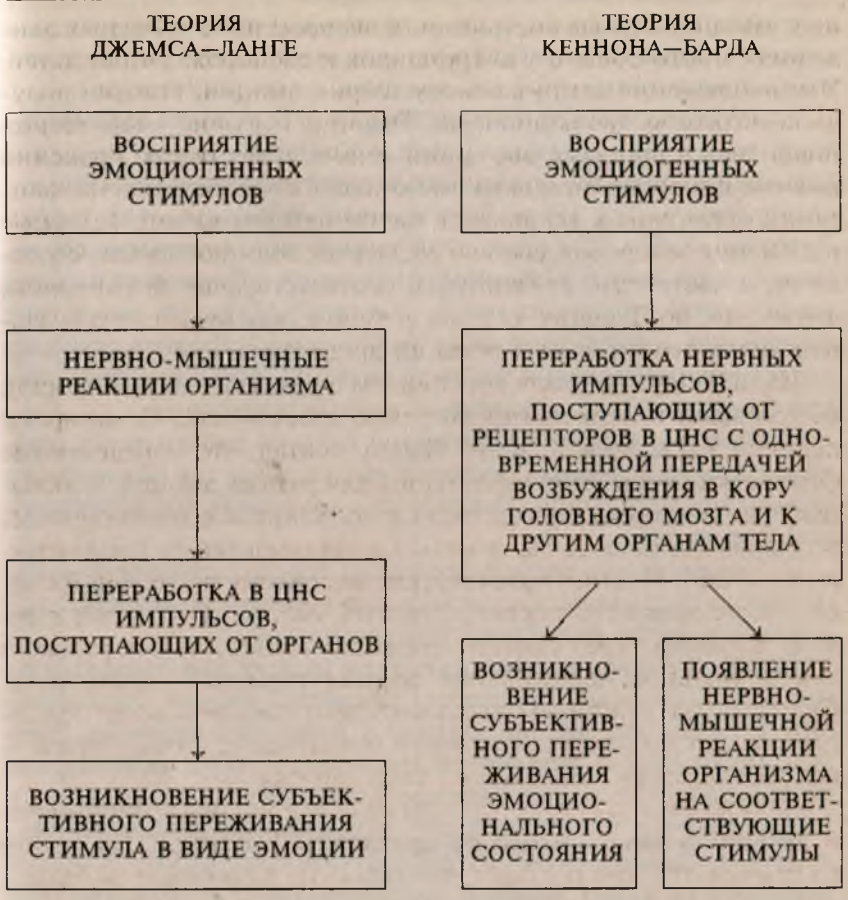


Рис. 61. Основные положения и динамика процессов в теориях эмоций Джемса—Ланге и Кеннона—Барда

Положения Кеннона были развиты П.Бардом, который показал, что на самом деле и телесные изменения, и эмоциональные переживания, связанные с ними, возникают почти одновременно[1].

В более поздних исследованиях обнаружилось, что из всех структур головного мозга собственно с эмоциями более всего функционально связан даже не сам таламус, а гипоталамус и центральные части лимбической системы. В экспериментах, про-

[1]О физиологических аспектах теорий Джемса—Ланге и Кеннона—Барда более подробно см. гл. 2, параграф 3.

веденных на животных, было установлено, что электрическими воздействиями на эти структуры можно управлять эмоциональными состояниями, такими, как гнев, страх (Х.Дельгадо).

Психоорганическая теория эмоций (так условно можно назвать концепции Джемса—Ланге и Кеннона—Барда) получила дальнейшее развитие под влиянием электрофизиологических исследований мозга. На ее базе возникла активационная теория Линдсея—Хебба. Согласно этой теории эмоциональные состояния определяются влиянием ретикулярной формации нижней части ствола головного мозга. Эмоции возникают вследствие нарушения и восстановления равновесия в соответствующих структурах центральной нервной системы. Активационная теория базируется на следующих основных положениях:

1. Электроэнцефалографическая картина работы мозга, возникающая при эмоциях, является выражением так называемого «комплекса активации», связанного с деятельностью ретикулярной формации.

2. Работа ретикулярной формации определяет многие динамические параметры эмоциональных состояний: их силу, продолжительность, изменчивость и ряд других.

Вслед за теориями, объясняющими взаимосвязь эмоциональных и органических процессов, появились теории, описывающие влияние эмоций на психику и поведение человека. Эмоции, как оказалось, регулируют деятельность, обнаруживая вполне определенное на нее влияние в зависимости от характера и интенсивности эмоционального переживания. Д.О.Хеббу удалось экспериментальным путем получить кривую, выражающую зависимость между уровнем эмоционального возбуждения человека и успешностью его практической деятельности (рис. 62).

Представленная на этом рисунке кривая показывает, что между эмоциональным возбуждением и эффективностью деятельности человека существует криволинейная, «колоколообразная» зависимость. Для достижения наивысшего результата в деятельности нежелательны как слишком слабые, так и очень сильные эмоциональные возбуждения. Для каждого человека (а в целом и для всех людей) имеется оптимум эмоциональной возбудимости, обеспечивающий максимум эффективности в работе. Оптимальный уровень эмоционального возбуждения, в свою очередь, зависит от многих факторов: от особенностей выполняемой деятельности, от условий, в которых она протекает, от индивидуальности включенного в нее человека и от многого другого. Слишком слабая эмоциональная возбужденность не обес-

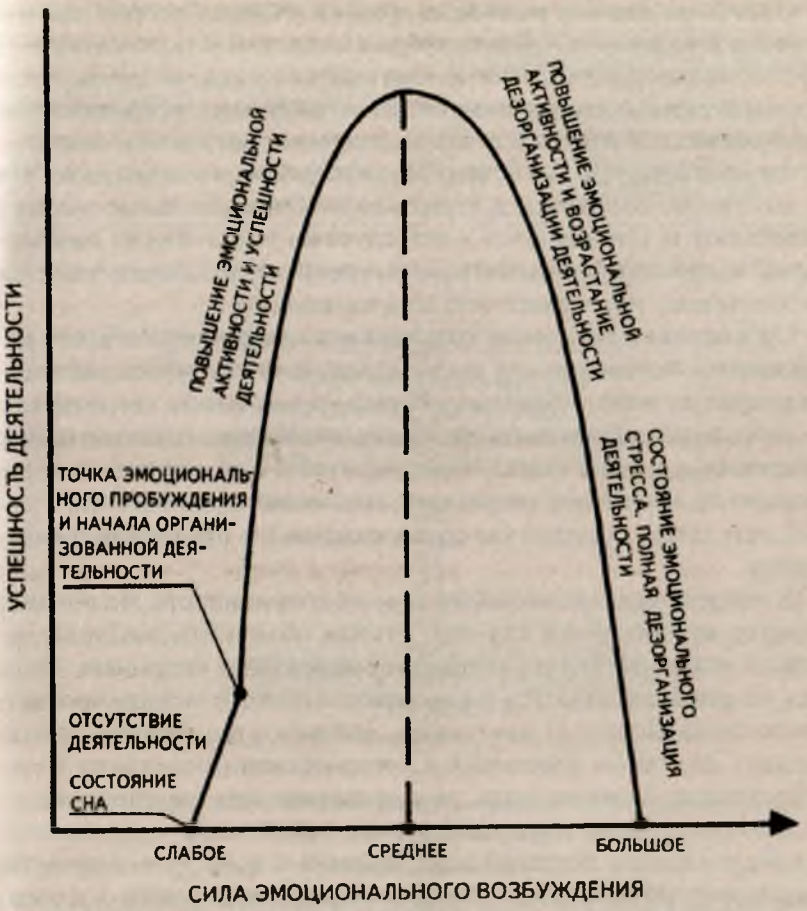


Рис. 62. Зависимость успешности деятельности человека от силы его эмоционального возбуждения (по Д.О.Хеббу)

печивает должной мотивации деятельности, а слишком сильная разрушает ее, дезорганизует и делает практически неуправляемой.

У человека в динамике эмоциональных процессов и состояний не меньшую роль, чем органические и физические воздействия, играют когнитивно-психологические факторы (когнитивные означает относящиеся к знаниям). В связи с этим были предложены новые концепции, объясняющие эмоции у человека динамическими особенностями когнитивных процессов.

Одной из первых подобных теорий явилась теория когнитивного диссонанса Л.Фестингера. Согласно ей положительное эмоциональное переживание возникает у человека тогда, когда его ожидания подтверждаются, а когнитивные представления воплощаются в жизнь, т.е. когда реальные результаты деятельности соответствуют намеченным, согласуются с ними, или, что то же самое, находятся в консонансе. Отрицательные эмоции возникают и усиливаются в тех случаях, когда между ожидаемыми и действительными результатами деятельности имеется расхождение, несоответствие или диссонанс.

Субъективно состояние когнитивного диссонанса обычно переживается человеком как дискомфорт, и он стремится как можно скорее от него избавиться. Выход из состояния когнитивного диссонанса может быть двояким: или изменить когнитивные ожидания и планы таким образом, чтобы они соответствовали реально полученному результату, или попытаться получить новый результат, который бы согласовывался с прежними ожиданиями.

В современной психологии теория когнитивного диссонанса нередко используется для того, чтобы объяснить поступки человека, его действия в различных социальных ситуациях. Эмоции же рассматриваются в качестве основного мотива соответствующих действий и поступков. Лежащим в их основе когнитивным факторам придается в детерминации поведения человека гораздо большая роль, чем органическим изменениям.

Доминирующая когнитивистская ориентация современных психологических исследований привела к тому, что в качестве змоциогенных факторов стали рассматривать также и сознательные оценки, которые человек дает ситуации. Полагают, что такие оценки непосредственно влияют на характер эмоционального переживания.

К тому, что было сказано об условиях и факторах возникновения эмоций и их динамики У.Джемсом, К.Ланге, У.Кенноном, П.Бардом, Д.Хеббом и Л.Фестингером, свою лепту внес С.Шехтер. Он показал, что немалый вклад в эмоциональные процессы вносят память и мотивация человека. Концепция эмоций, предложенная С.Шехтером, получила название когнитивно-физиологической (рис. 63).

Согласно этой теории на возникшее эмоциональное состояние помимо воспринимаемых стимулов и порождаемых ими телесных изменений оказывают воздействие прошлый опыт человека и оценка им наличной ситуации с точки зрения актуаль-

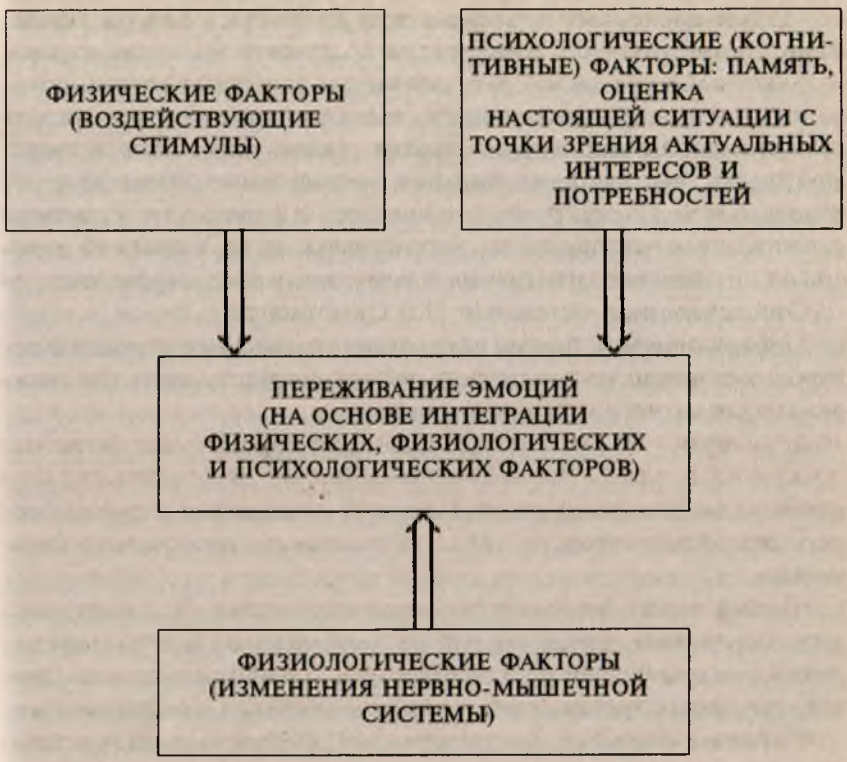


Рис. 63. Факторы возникновения эмоций, согласно когнитивно-физиологической концепции С.Шехтера

ных для него интересов и потребностей. Косвенным подтверждением справедливости когнитивной теории эмоций является влияние на переживания человека словесных инструкций, а также той дополнительной эмоциогенной информации, которая предназначена для изменения оценки человеком возникшей ситуации.

В одном из экспериментов, направленном на доказательство высказанных положений когнитивной теории эмоций, людям давали в качестве «лекарства» физиологически нейтральный раствор в сопровождении различных инструкций. В одном случае им говорили о том, что данное «лекарство» должно будет вызвать у них состояние эйфории, в другом — состояние гнева. После принятия соответствующего «лекарства» испытуемых через некоторое время, когда оно по инструкции должно было начать действовать, спрашивали, что они ощущают. Оказалось,

что те эмоциональные переживания, о которых они рассказывали, соответствовали ожидаемым по данной им инструкции.

Было показано также, что характер и интенсивность эмоциональных переживаний человека в той или иной ситуации зависят от того, как их переживают другие, рядом находящиеся люди. Это значит, что эмоциональные состояния могут передаваться от человека к человеку, причем у человека в отличие от животных качество коммуницируемых эмоциональных переживаний зависит от его личного отношения к тому, кому он сопереживает.

Отечественный физиолог П.В.Симонов попытался в краткой символической форме представить свою совокупность факторов, влияющих на возникновение и характер эмоции. Он предложил для этого следующую формулу:

$$Э = F(П, (И_н - И_с, ...)),$$

где $Э$ — эмоция, ее сила и качество; $П$ — величина и специфика актуальной потребности; $(И_н - И_с)$ — оценка вероятности (возможности) удовлетворения данной потребности на основе врожденного и прижизненно приобретаемого опыта; $И_н$ — информация о средствах, прогностически необходимых для удовлетворения существующей потребности; $И_с$ — информация о средствах, которыми располагает человек в данный момент времени.

Согласно формуле, предложенной П.В.Симоновым (его концепция также может быть отнесена к разряду когнитивистских и имеет специальное название — информационная), сила и качество возникшей у человека эмоции в конечном счете определяются силой потребности и оценкой способности ее удовлетворения в сложившейся ситуации.

ЭМОЦИИ И ЛИЧНОСТЬ

Эмоции, какими бы разными они ни казались, неотделимы от личности. «То, что радует человека, что его интересует, повергает в уныние, волнует, что представляется ему смешным, более всего характеризует его сущность, его характер, индивидуальность»[1].

С.Л.Рубинштейн считал, что в эмоциональных проявлениях личности можно выделить три сферы: ее органическую жизнь,

[1] *Крюгер Ф.* Сущность эмоциональных переживаний // Психология эмоций: Тексты. — М., 1984. — С. 108.

ее интересы материального порядка и ее духовные, нравственные потребности. Он обозначил их соответственно как органическую (аффективно-эмоциональную) чувствительность, предметные чувства и обобщенные мировоззренческие чувства. К аффективно-эмоциональной чувствительности относятся, по его мнению, элементарные удовольствия и неудовольствия, преимущественно связанные с удовлетворением органических потребностей. Предметные чувства связаны с обладанием определенными предметами и занятиями отдельными видами деятельности. Эти чувства соответственно их предметам подразделяются на материальные, интеллектуальные и эстетические. Они проявляются в восхищении одними предметами, людьми и видами деятельности и в отвращении к другим. Мировоззренческие чувства связаны с моралью и отношениями человека к миру, людям, социальным событиям, нравственным категориям и ценностям.

Эмоции человека прежде всего связаны с его потребностями. Они отражают состояние, процесс и результат удовлетворения потребности. Эту мысль неоднократно подчеркивали практически все без исключения исследователи эмоций, независимо от того, каких теорий они придерживались. По эмоциям, считали они, можно определенно судить о том, что в данный момент времени волнует человека, т.е. о том, какие потребности и интересы являются для него актуальными.

Люди как личности в эмоциональном плане отличаются друг от друга по многим параметрам: эмоциональной возбудимости, длительности и устойчивости возникающих у них эмоциональных переживаний, доминированию положительных (стенических) или отрицательных (астенических) эмоций. Но более всего эмоциональная сфера развитых личностей различается по силе и глубине чувств, а также по их содержанию и предметной отнесенности. Это обстоятельство, в частности, используется психологами при конструировании тестов, предназначенных для изучения личности. По характеру эмоций, которые у человека вызывают представленные в тестах ситуации и предметы, события и люди, судят об их личностных качествах.

Экспериментальным путем было установлено, что на возникающие эмоции большое влияние оказывают не только сопровождающие их вегетативные реакции, но и внушение — пристрастная, субъективная интерпретация вероятных последствий воздействия на эмоции данного стимула. Через психологический настрой, когнитивный фактор оказалось возможным в широких пределах манипулировать эмоциональными состояния-

ми людей. Это лежит в основе разнообразных систем психотерапевтических воздействий, распространившихся в нашей стране за последние годы (к сожалению, большинство из них научно не обоснованы и с медицинской точки зрения не проверены).

Вопрос о связи эмоций и мотивации (эмоциональных переживаний и системы актуальных потребностей человека) представляется не таким простым, каким может показаться на первый взгляд. С одной стороны, простейшие виды эмоциональных переживаний вряд ли обладают для человека выраженной мотивирующей силой. Они или непосредственно не влияют на поведение, не делают его целенаправленным, или вовсе его дезорганизуют (аффекты и стрессы). С другой стороны, такие эмоции, как чувства, настроения, страсти, мотивируют поведение, не только активизируя его, но направляя и поддерживая. Эмоция, выраженная в чувстве, желании, влечении или страсти, несомненно содержит в себе побуждение к деятельности.

Второй существенный момент, связанный с личностным аспектом эмоций, заключается в том, что сама система и динамика типичных эмоций характеризует человека как личность. Особое значение для такой характеристики имеет описание чувств, типичных для человека. Чувства одновременно содержат в себе и выражают отношение и побуждение человека, причем то и другое в глубоком человеческом чувстве обычно слито. Высшие чувства, кроме того, несут в себе нравственное начало.

Одним из таких чувств является совесть. Она связана с нравственной устойчивостью человека, его принятием на себя моральных обязательств перед другими людьми и неукоснительным следованием им. Совестливый человек всегда последователен и устойчив в своем поведении, всегда соотносит свои поступки и решения с духовными целями и ценностями, глубоко переживая случаи отклонения от них не только в собственном поведении, но и в действиях других людей. Такому человеку обычно стыдно за других людей, если они себя ведут непорядочно. Увы, ситуация в нашей стране, когда создавался данный учебник, такова, что бездуховность реальных человеческих отношений по причине многолетних отклонений в нравственности, связанных с расхождениями в господствующей идеологии и реальном поведении тех, кто ее пропагандировал, стала нормой повседневной жизни.

Эмоции человека проявляются во всех видах человеческой деятельности и особенно в художественном творчестве. Собственная эмоциональная сфера художника отражается в выборе

сюжетов, в манере письма, в способе разработки избранных тем и сюжетов. Все это вместе взятое составляет индивидуальное своеобразие художника.

Эмоции входят во многие психологически сложные состояния человека, выступая как их органическая часть. Такими комплексными состояниями, включающими мышление, отношение и эмоции, являются юмор, ирония, сатира и сарказм, которые также можно трактовать как виды творчества, если они приобретают художественную форму. *Юмор* — это эмоциональное проявление такого отношения к чему-либо или к кому-либо, которое несет в себе сочетание смешного и доброго. Это смех над тем, что любишь, способ проявления симпатии, привлечения внимания, создания хорошего настроения. *Ирония* — это сочетание смеха и неуважительного отношения, чаще всего пренебрежительного. Такое отношение, однако, еще нельзя назвать недобрым или злым. *Сатира* представляет собой обличение, определенно содержащее осуждение объекта. В сатире он, как правило, представляется в неприглядном виде. Недоброе, злое более всего проявляется в *сарказме*, который представляет собой прямую издевку, насмешку над объектом.

Кроме перечисленных сложных состояний и чувств, следует назвать еще *трагизм*. Это эмоциональное состояние, возникающее при столкновении сил добра и зла и победе зла над добром.

Много интересных наблюдений, красочно и жизненно правдиво раскрывающих роль эмоций в человеческих личных взаимоотношениях, сделал известный философ Б.Спиноза. С некоторыми из его обобщений можно спорить, отвергая их всеобщность, но то, что они неплохо отражают реальную интимную жизнь людей, сомнения не вызывает. Вот что в свое время писал Спиноза (приведем точные цитаты из его произведений, поскольку они как нельзя лучше выражают заложенную в них мысль):

«Природа людей по большей части такова, что к тем, кому худо, они чувствуют сострадание, а кому хорошо, тому завидуют и... относятся с тем большей ненавистью, чем больше они любят что-либо, что воображают во владении другого...»[1]

«Если кто воображает, что любимый им предмет находится с кем-либо в такой же или еще более тесной связи дружбы, которой он владел им один, то им овладевает ненависть к любимому им предмету и зависть к этому другому...»

---

[1]Здесь и далее приводятся цитаты из работы Б.Спинозы «О происхождении и природе аффектов» (Психология эмоций: Тексты. — М., 1984. — С. 36—39).

«Эта ненависть к любимому предмету будет тем больше, чем больше было удовольствие, которое ревнивец обыкновенно получал от взаимной любви любимого им предмета, а также чем сильнее был тот аффект, который он питал к тому, что по его воображению вступает в связь с любимым предметом...»

«Если кто начал любимый им предмет ненавидеть, так что любовь совершенно уничтожается, то... он будет питать к нему большую ненависть, чем если бы никогда не любил его, и тем большую, чем больше была его прежняя любовь...»

«Если кто воображает, что тот, кого он любит, питает к нему ненависть, тот будет в одно и то же время и ненавидеть, и любить его...»

«Если кто воображает, что его кто-то любит, и при этом не думает, что сам подал к этому какой-либо повод... то он со своей стороны будет любить его...»

«Ненависть увеличивается вследствие взаимной ненависти и, наоборот, может быть уничтожена любовью...»

«Ненависть, совершенно побежденная любовью, переходит в любовь, и эта любовь будет вследствие этого сильнее, чем если бы ненависть ей вовсе не предшествовала...»

Последнее особое человеческое чувство, которое характеризует его как личность, — это любовь. О смысле этого чувства в его высшем, духовном понимании хорошо сказал Ф.Франкл. Настоящая любовь, по его мнению, и представляет собой вступление во взаимоотношения с другим человеком как духовным существом. Любовь является вхождением в непосредственные отношения с личностью любимого, с его своеобразием и неповторимостью[1].

Человек, который любит по-настоящему, меньше всего задумывается о каких-то психических или физических характеристиках любимого. Он задумывается в основном о том, чем данный человек является для него в своей индивидуальной неповторимости. Этот человек для любящего никем не может быть замещен, каким бы совершенным сам по себе этот «дубликат» ни был.

Настоящая любовь представляет собой духовную связь одного человека с другим подобным ему существом. Она не сводится к физической сексуальности и психологической чувственности. Для того, кто любит по-настоящему, психоорганические связи остаются лишь формой выражения духовного начала, формой выражения именно любви с присущим человеку человеческим достоинством.

---

[1]См.: *Франкл В.* Человек в поисках смысла. — М., 1990. — С. 247.

Развиваются ли эмоции и чувства в течение жизни человека? Есть две разные точки зрения на этот вопрос. Одна утверждает, что эмоции не могут развиваться, поскольку они связаны с функционированием организма и с такими его особенностями, которые являются врожденными. Другая точка зрения выражает противоположное мнение — о том, что эмоциональная сфера человека, как и многие другие присущие ему психологические явления, развивается.

На самом деле эти позиции вполне совместимы друг с другом и неразрешимых противоречий между ними нет. Для того чтобы убедиться в этом, достаточно связать каждую из представленных точек зрения с разными классами эмоциональных явлений. Элементарные эмоции, выступающие как субъективные проявления органических состояний, действительно изменяются мало. Не случайно эмоциональность относят к числу врожденных и жизненно устойчивых личностных характеристик человека.

Но уже в отношении аффектов и тем более чувств такое утверждение неверно. Все связываемые с ними качества говорят о том, что эти эмоции развиваются. Человек, кроме того, в состоянии сдерживать естественные проявления аффектов и, следовательно, вполне обучаем и в этом плане. Аффект, например, может быть подавлен сознательным усилием воли, его энергия может быть переключена на другое, более полезное дело.

Совершенствование высших эмоций и чувств означает личностное развитие их обладателя. Такое развитие может идти в нескольких направлениях. Во-первых, в направлении, связанном с включением в сферу эмоциональных переживаний человека новых объектов, предметов, событий, людей. Во-вторых, по линии повышения уровня сознательного, волевого управления и контроля своих чувств со стороны человека. В-третьих, в направлении постепенного включения в нравственную регуляцию более высоких ценностей и норм: совести, порядочности, долга, ответственности и т.п.

Темы и вопросы для обсуждения на семинарах

Т е м а 1. Виды и роль эмоций в жизни человека.

1. Значение эмоций в жизни человека.
2. Основные функции эмоций.
3. Виды эмоциональных состояний.
4. Параметры, по которым измеряются и оцениваются эмоциональные состояния.

Т е м а 2. Психологические теории эмоций.

1. Эволюционная теория Ч.Дарвина.
2. Психоорганические теории Джемса—Ланге и Кеннона—Барда.
3. Активационная теория Линдсея—Хебба.
4. Когнитивные теории Л.Фестингера, С.Шехтера.
5. Информационная теория П.В.Симонова.

Т е м а 3. Эмоции и личность.

1. Связь эмоций с потребностями человека.
2. Эмоции и человеческая индивидуальность.
3. Совесть как высшее эмоционально-моральное чувство.
4. Проявление эмоций в художественном творчестве.
5. Любовь как нравственное чувство.
6. Эмоции и человеческие взаимоотношения.
7. Развитие эмоциональной сферы у человека.

Темы для рефератов

1. Функции и виды эмоций у человека.
2. Теории эмоций.
3. Эмоции и современное художественное творчество.

Темы для самостоятельной исследовательской работы

1. Функциональное назначение различных эмоций у человека.
2. Сравнительный анализ различных теорий эмоций.
3. Эмоции и личность. Персональный эмоциональный анализ индивидуальности творческих личностей.

ЛИТЕРАТУРА

I

Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. — М., 1976. *(Структура эмоциональных явлений: 41—46. Функции эмоциональных переживаний: 47—60. Эволюционная необходимость эмоций: 78—85. Функциональная классификация эмоций: 100—105. Эмоциональные явления: 106—123.)*

Додонов Б.И. В мире эмоций. — Киев, 1987. *(Функции эмоций в жизни человека: 7—18. Эмоции и потребности: 18—22. Эмоции и личность: 22—25, 37—48, 79—116. Классификация эмоций: 25—37. Чувства: 75—79.)*

Изард К.Е. Эмоции человека. — М., 1980. *(Роль эмоций в жизни человека: 13—25. Теории эмоций: 31—51. Эмоции и мотивация: 52—*

71, 163—209. Эмоции и экспрессия: 72—91. Эмоции и сознание: 117—138. Эмоции и поведение: 139—162.)

Психология эмоций: Тексты. — М., 1984. *(О происхождении и природе аффектов (Б.Спиноза): 29—46. Психология душевных волнений (В.Вундт): 47—63. Различение эмоции и чувства (У.Макдауголл): 103—107. Сущность эмоциональных переживаний (Ф.Крюгер); 108—119. Очерк теории эмоций (Ж. -П.Сартр): 120—137. Мотивационная теория эмоций (Р.У.Липер): 138—151. Эмпатия (К.Роджерс): 235—237.)*

Селье Г. Стресс без дистресса. — М., 1982. *(Что такое стресс: 25—31. Развитие концепции стресса; 31—51. Мотивация и стресс: 52—83.)*

Симонов П.В. Эмоциональный мозг. Физиология. Нейроанатомия. Психология эмоций. — М., 1981. *(Что такое эмоция: 10—39.)*

Чистякова М.И. Психогимнастика. — М., 1990. *(Классификация основных эмоций: 12—20.)*

Якобсон П.М. Эмоциональная жизнь школьника. — М., 1966. *(Роль чувств в жизни личности: 64—72.)*

II

Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. — Казань, 1987. *(Эмоции: 28—140.)*

Валлон А. Психическое развитие ребенка. — М., 1967. *(Развитие эмоций: 116—125.)*

Вартанян Г.А., Петров Е.С. Эмоции и поведение. — Л., 1989. *(Теоретические подходы к определению эмоций: 7—19.)*

Василюк Ф.Е. Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций. — М., 1984. *(Понятие и процесс переживания: 16—30, 49—77. Типология переживаний: 78—155.)*

Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. — М., 1976. *(Эмоциональный процесс: 61—77.)*

Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. — М., 1990. *(Мотивация и эмоции: 82—216.)*

Гаврилова Т.П. О воспитании нравственных чувств. — М., 1984. *(Эмпатия и ее природа: 10—22.)*

Изард К.Е. Эмоции человека. — М., 1980. *(Методы изучения эмоций: 92—116. Радость: 210—243. Удивление: 244—250. Горе, страдание, депрессия: 251—289. Гнев, отвращение, презрение: 290—312. Страх и тревожность: 313—338. Стыд и застенчивость: 339—369. Вина, совесть, мораль: 370—397.)*

Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. — М., 1983. *(Концепция стресса Г.Селье: 5—20. Психология стресса: 21—44. Психологические и поведенческие признаки стресса: 58—89.)*

Ладанов И.Д. Управление стрессом. — М., 1989. *(О сущности стресса: 5—27.)*

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1982 (1975). *(Мотивы, эмоции и личность: 189—206.)*

Наенко Н.И. Психическая напряженность. — М., 1976. *(Понятие «психическая напряженность»: 5—20. Виды напряженности: 41—52. Ситуационные детерминанты напряженности: 53—61. Напряженность и успешность деятельности: 62—78.)*

Немчин Т.А. Состояние нервно-психического напряжения. — Л., 1983. *(Психологический стресс: 12—20.)*

Ольшанникова А.Е. Эмоции и воспитание. — М., 1983. *(Что такое эмоция: 4—14. Виды эмоций: 14—17.)*

Общая психология. — М., 1986. *(Чувства: 366—384.)*

Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. — М., 1979. *(Эмоциональный процесс: 39—132. Влияние эмоций на поведение: 133—178. Эмоции и познавательные процессы: 179—232. Эмоции и поведение человека: 233—300.)*

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. — Т. II. — М., 1989. *(Эмоции: 147—182.)*

Симонов П.В. Мотивированный мозг. Высшая нервная деятельность и естественнонаучные основы психологии. — М., 1987. *(Отражательно-оценочная и регуляторная функции эмоций: 61—86.)*

Тиганян Р.А. Стресс и его значение для организма. — М., 1988. *(Что такое стресс: 6—24. Признаки стресса: 25—28. Подходы к изучению стресса: 55—74.)*

Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. — Вып. V. — М., 1975. *(Эмоции: 111—195.)*

Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. — М., 1990. *(Система и уровни эмоциональной регуляции: 4—32.)*

Якобсон П.М. Эмоциональная жизнь школьника. — М., 1966. *(Об изменениях в эмоциональной сфере человека: 10—18.)*

III

Василюк Ф.Е. Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций. — М., 1984. *(Стресс: 33—36.)*

Веккер Л.М. Психические процессы. — Т. 3. — Л., 1981. *(Эмоции: 57—155.)*

Гаврилова Т.П. О воспитании нравственных чувств. — М., 1984. *(Развитие эмпатии: 23—29.)*

Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. — М., 1987. *(Психология симпатий: 44—92. Психологический анализ любви: 110—130.)*

Громова Е.А. Эмоциональная память и ее механизмы. — М., 1990.

Додонов Б.И. В мире эмоций. — Киев, 1987. *(Развитие эмоциональной сферы: 53—57. Любовь, вдохновение, счастье: 117—134.)*

Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. — М., 1983. *(Поведение людей при различных видах стресса: 89—139. Познавательные процессы при стрессе: 202—271. Общение в стрессовых ситуациях: 272—323. Индивидуальные различия поведения людей при стрессе, их объяснение: 324—339.)*

Ладанов И.Д. Управление стрессом. — М., 1989. *(Управление стрессом: 27—42.)*

Макаренко Ю.А. Системная организация эмоционального поведения. — М., 1980.

Механизмы памяти. Руководство по физиологии. — Л., 1987. *(Эмоции и регуляция памяти: 325—351.)*

Немчин Т.А. Состояние нервно-психического напряжения. — Л., 1983. *(Развитие учения о психических состояниях: 7—12. Явления нервно-психического напряжения: 24—48. Изменение внимания при нервно-психическом напряжении: 48—55.)*

Сизанов А.Н. Подготовка подростков к семейной жизни. — Минск, 1989. *(Психологическая характеристика любви: 18—22.)*

Тигранян Р.А. Стресс и его значение для организма. — М., 1988. *(Реакция организма на стресс: 32—54. Стресс и связанные с ним заболевания: 75—105. Управление стрессорными реакциями: 105—117.)*

Тихомиров О.К. Психология мышления. — М., 1984. *(Эмоции и мышление: 87—106.)*

Фромм Э. Искусство любить: Исследование природы любви. — М., 1990.

Глава 19.
МОТИВАЦИЯ

Краткое содержание

Мотив и мотивация. Понятия мотива и мотивации. Диспозиционные и ситуационные детерминанты поведения. Основные проблемы мотивационного психологического объяснения человеческих поступков. Соотношение диспозиций

(мотивов), потребностей и целей. Общее строение мотивационной сферы человека. Основные параметры, по которым оценивается степень развитости мотивационной сферы. Интересы, задачи, желания, намерения как мотивационные диспозиции. Понятие о мотивации как о сознательном и бессознательном процессе.

Психологические теории мотивации. Краткие сведения из истории теоретической разработки проблем мотивации. Первые мотивационные объяснения поведения человека и животных. Возникновение основных направлений исследования мотивации в конце XIX в. под влиянием теории эволюции Ч.Дарвина. Теория инстинктов и биологических потребностей У.Макдауголла. Бихевиористская концепция мотивации (Э.Толмен, К.Халл). Классификация человеческих потребностей по Г.Маррею и А.Маслоу. Теории мотивации, появившиеся в начале XX в. Современные направления в исследованиях мотивации поведения человека. Отличие новейших концепций мотивации от предшествующих. Общее положение дел с разработкой проблем мотивации в нашей стране. Когнитивные теории мотивации. Понятие и теория когнитивного диссонанса Л.Фестингера. Концепции Д.Аткинсона и Ю.Роттера. Инструментальное действие и его место в современных теориях мотивации (В.Вроом).

Мотивация и деятельность. Понятие и теория каузальной атрибуции. Мотивация достижения успехов и неудач. Индивидуальные различия между людьми, ориентированными на успех и неудачу. Атрибуция успехов и неудач разными индивидами. Поведение людей с различной самооценкой в случаях успехов и неудач. Мотивация достижения и тревожность. Личностная и ситуационная тревожность. Модель К.Спилбергера, объясняющая влияние тревожности на результаты деятельности. Тревожность и экзаменационные испытания человека. Мотивация беспомощности.

Мотивация и личность. Мотивация, самооценка и уровень притязаний. Потребность в общении (аффилиация). Мотив власти, его проявление. Индивидуальные различия в мотивации власти. Поведение людей с разными мотивами в экспериментальных ситуациях типа «дилеммы узника». Мотивация просоциального поведения. Альтруизм и эмпатия как мотивы. Мотивация агрессивности и фрустрация.

МОТИВ И МОТИВАЦИЯ

В поведении человека есть две функционально взаимосвязанные стороны: побудительная и регуляционная. Вторую мы уже в основном рассмотрели в предыдущих главах, а теперь обратимся к первой. Побуждение обеспечивает активизацию и направленность поведения, а регуляция отвечает за то, как оно складывается от начала и до конца в конкретной ситуации. Рассмотренные нами психические процессы, явления и состояния: ощущения, восприятие, память, воображение, внимание, мышление, способности, темперамент, характер, эмоции — все это обеспечивает в основном регуляцию поведения. Что же касается его стимуляции, или побуждения, то оно связано с понятиями мотива и мотивации. Эти понятия включают в себя пред-

ставление о потребностях, интересах, целях, намерениях, стремлениях, побуждениях, имеющихся у человека, о внешних факторах, которые заставляют его вести себя определенным образом, об управлении деятельностью в процессе ее осуществления и о многом другом. Среди всех понятий, которые используются в психологии для описания и объяснения побудительных моментов в поведении человека, самыми общими, основными являются понятия мотивации и мотива. Рассмотрим их.

Термин «мотивация» представляет более широкое понятие, чем термин «мотив». Слово «мотивация» используется в современной психологии в двояком смысле: как обозначающее систему факторов, детерминирующих поведение (сюда входят, в частности, потребности, мотивы, цели, намерения, стремления и многое другое), и как характеристика процесса, который стимулирует и поддерживает поведенческую активность на определенном уровне. Мы будем использовать понятие «мотивация» преимущественно в первом значении, хотя в некоторых случаях, когда это необходимо (и оговорено), будем обращаться и ко второму его значению. *Мотивацию*, таким образом, можно определить как совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, его начало, направленность и активность.

Мотивационного объяснения требуют следующие стороны поведения: его возникновение, продолжительность и устойчивость, направленность и прекращение после достижения поставленной цели, преднастройка на будущие события, повышение эффективности, разумность или смысловая целостность отдельно взятого поведенческого акта. Кроме того, на уровне познавательных процессов мотивационному объяснению подлежат их избирательность, эмоционально специфическая окрашенность.

Представление о мотивации возникает при попытке объяснения, а не описания поведения. Это — поиск ответов на вопросы типа «почему?», «зачем?», «для какой цели?», «ради чего?», «какой смысл...?». Обнаружение и описание причин устойчивых изменений поведения и есть ответ на вопрос о мотивации содержащих его поступков.

Любая форма поведения может быть объяснена как внутренними, так и внешними причинами. В первом случае в качестве исходного и конечного пунктов объяснения выступают психологические свойства субъекта поведения, а во втором — внешние условия и обстоятельства его деятельности. В первом случае говорят *о мотивах, потребностях, целях, намерениях, жела-*

ниях, интересах и т.п., а во втором — *о стимулах,* исходящих из сложившейся ситуации. Иногда все психологические факторы, которые как бы изнутри, от человека определяют его поведение, называют *личностными диспозициями.* Тогда, соответственно, говорят о *диспозиционной* и *ситуационной мотивациях* как аналогах внутренней и внешней детерминации поведения.

Диспозиционная и ситуационная мотивации не являются независимыми. Диспозиции могут актуализироваться под влиянием определенной ситуации, и, напротив, активизация определенных диспозиций (мотивов, потребностей) приводит к изменению ситуации, точнее, ее восприятия субъектом. Его внимание в таком случае становится избирательным, а сам субъект предвзято воспринимает и оценивает ситуацию, исходя из актуальных интересов и потребностей. Практически любое действие человека следует поэтому рассматривать как двоякодетерминированное: диспозиционно и ситуационно.

Поведение личности в ситуациях, которые кажутся одинаковыми, представляется довольно разнообразным, и это разнообразие трудно объяснить, апеллируя только к ситуации. Установлено, например, что даже на одни и те же вопросы человек отвечает по-разному в зависимости от того, где и как эти вопросы ему задаются. В этой связи есть смысл определить ситуацию не физически, а психологически, так, как она представляется субъекту в его восприятии и переживаниях, т.е. так, как человек понимает и оценивает ее.

Известный немецкий психолог К.Левин показал, что каждый человек характерным для него образом воспринимает и оценивает одну и ту же ситуацию и у разных людей эти оценки не совпадают. Кроме того, один и тот же человек в зависимости от того, в каком состоянии он находится, ту же самую ситуацию может воспринимать по-разному. Это особенно характерно для интеллектуально развитых людей, имеющих большой жизненный опыт и способных из любой ситуации извлечь для себя много полезного, видеть ее под разными углами зрения и действовать в ней различными способами.

Сиюминутное, актуальное поведение человека следует рассматривать не как реакцию на определенные внутренние или внешние стимулы, а как результат непрерывного взаимодействия его диспозиций с ситуацией. Это предполагает рассмотрение мотивации как циклического процесса непрерывного взаимного воздействия и преобразования, в котором субъект действия и ситуация взаимно влияют друг на друга, и результатом

этого является реально наблюдаемое поведение. Мотивация в данном случае мыслится как процесс *непрерывного выбора и принятия решений* на основе взвешивания поведенческих альтернатив.

Мотивация объясняет целенаправленность действия, организованность и устойчивость целостной деятельности, направленной на достижение определенной цели.

Мотив в отличие от мотивации — это то, что принадлежит самому субъекту поведения, является его устойчивым личностным свойством, изнутри побуждающим к совершению определенных действий. Мотив также можно определить как понятие, которое в обобщенном виде представляет множество диспозиций.

Из всех возможных диспозиций наиболее важной является понятие *потребности*. Ею называют состояние нужды человека или животного в определенных условиях, которых им недостает для нормального существования и развития. Потребность как состояние личности всегда связана с наличием у человека чувства неудовлетворенности, связанного с дефицитом того, что требуется (отсюда название «потребность») организму (личности).

Потребности есть у всех живых существ, и этим живая природа отличается от неживой. Другим ее отличием, также связанным с потребностями, является избирательность реагирования живого именно на то, что составляет предмет потребностей, т.е. на то, чего организму в данный момент времени не хватает. Потребность активизирует организм, стимулирует его поведение, направленное на поиск того, что требуется. Она как бы ведет за собой организм, приводит в состояние повышенной возбудимости отдельные психические процессы и органы, поддерживает активность организма до тех пор, пока соответствующее состояние нужды не будет полностью удовлетворено.

Количество и качество потребностей, которые имеют живые существа, зависит от уровня их организации, от образа и условий жизни, от места, занимаемого соответствующим организмом на эволюционной лестнице. Меньше всего потребностей у растений, которые имеют нужду в основном только в определенных биохимических и физических условиях существования. Больше всего разнообразных потребностей у человека, у которого, кроме физических и органических потребностей, есть еще материальные, духовные, социальные (последние представляют собой специфические потребности, связанные с общением и взаимодействием людей друг с другом). Как личности люди отличаются друг от друга разнообразием имеющихся у них потребностей и особым сочетанием этих потребностей.

Основные характеристики человеческих потребностей — сила, периодичность возникновения и способ удовлетворения. Дополнительной, но весьма существенной характеристикой, особенно когда речь идет о личности, является предметное содержание потребности, т.е. совокупность тех объектов материальной и духовной культуры, с помощью которых данная потребность может быть удовлетворена.

Второе после потребности по своему мотивационному значению понятие — *цель*. Целью называют тот непосредственно осознаваемый результат, на который в данный момент направлено действие, связанное с деятельностью, удовлетворяющей актуализированную потребность. Если всю сферу осознаваемого человеком в сложной мотивационной динамике его поведения представить в виде своеобразной арены, на которой разворачивается красочный и многогранный спектакль его жизни, и допустить, что наиболее ярко в данный момент на ней освещено то место, которое должно приковывать к себе наибольшее внимание зрителя (самого субъекта), то это и будет цель. Психологически цель есть то мотивационно-побудительное содержание сознания, которое воспринимается человеком как непосредственный и ближайший ожидаемый результат его деятельности.

Цель является основным объектом внимания, занимает объем кратковременной и оперативной памяти; с ней связаны разворачивающийся в данный момент времени мыслительный процесс и большая часть всевозможных эмоциональных переживаний. В отличие от цели, связанной с кратковременной памятью, потребности, вероятно, хранятся в долговременной памяти.

Рассмотренные мотивационные образования: диспозиции (мотивы), потребности и цели — являются основными составляющими мотивационной сферы человека. Соотношение между ними и общая структура мотивационной сферы человека представлены схематически на рис. 64.

Каждая из диспозиций может быть реализована во многих потребностях. В свою очередь поведение, направленное на удовлетворение потребности, разделяется на виды деятельности (общения), соответствующие частным целям.

Мотивационную сферу человека с точки зрения ее развитости можно оценивать по следующим параметрам: широта, гибкость и иерархизированность. Под *широтой* мотивационной сферы понимается качественное разнообразие мотивационных факторов — диспозиций (мотивов), потребностей и целей, пред-

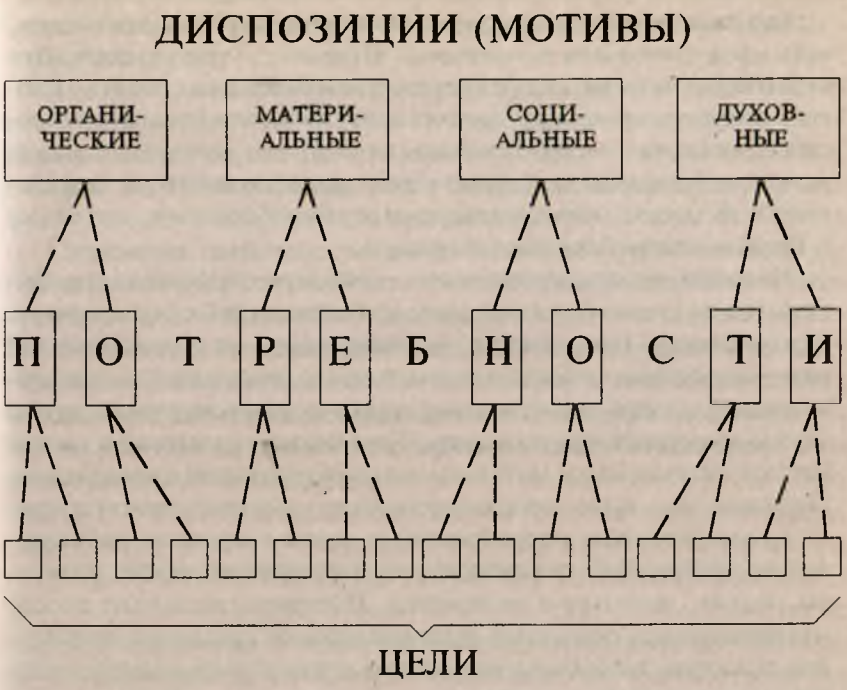


Рис. 64. Общее строение мотивационной сферы человека

ставленных на каждом из уровней. Чем больше у человека разнообразных мотивов, потребностей и целей, тем более развитой является его мотивационная сфера.

Гибкость мотивационной сферы характеризует процесс мотивации следующим образом. Более гибкой считается такая мотивационная сфера, в которой для удовлетворения мотивационного побуждения более общего характера (более высокого уровня) может быть использовано больше разнообразных мотивационных побудителей более низкого уровня. Например, более гибкой является мотивационная сфера человека, который в зависимости от обстоятельств удовлетворения одного и того же мотива может использовать более разнообразные средства, чем другой человек. Скажем, для одного индивида потребность в знаниях может быть удовлетворена только телевидением, радио и кино, а для другого средством ее удовлетворения также являются разнообразные книги, периодическая печать, общение с людьми. У последнего мотивационная сфера по определению будет более гибкой.

Заметим, что широта и гибкость характеризуют мотивационную сферу человека по-разному. Широта — это разнообразие потенциального круга предметов, способных для данного человека служить средством удовлетворения актуальной потребности, а гибкость — подвижность связей, существующих между разными уровнями иерархической организованности мотивационной сферы: между мотивами и потребностями, мотивами и целями, потребностями и целями.

Наконец, *иерархизированность* — это характеристика строения каждого из уровней организации мотивационной сферы, взятого в отдельности. Потребности, мотивы и цели не существуют как рядоположенные наборы мотивационных диспозиций. Одни диспозиции (мотивы, цели) сильнее других и возникают чаще; другие слабее и актуализируются реже. Чем больше различий в силе и частоте актуализации мотивационных образований определенного уровня, тем выше иерархизированность мотивационной сферы.

Кроме мотивов, потребностей и целей в качестве побудителей человеческого поведения рассматриваются также интересы, задачи, желания и намерения. *Интересом* называют особое мотивационное состояние познавательного характера, которое, как правило, напрямую не связано с какой-либо одной, актуальной в данный момент времени потребностью. Интерес к себе может вызвать любое неожиданное событие, непроизвольно привлекшее к себе внимание, любой новый появившийся в поле зрения предмет, любой частный, случайно возникший слуховой или иной раздражитель.

Интересу соответствует особый вид деятельности, которая называется ориентировочно-исследовательской. Чем выше на эволюционной лестнице стоит организм, тем больше времени занимает у него данный вид деятельности и тем совершеннее ее методы и средства. Высший уровень развития такой деятельности, имеющийся только у человека, — это научные и художественно-творческие изыскания.

Задача как частный ситуационно-мотивационный фактор возникает тогда, когда в ходе выполнения действия, направленного на достижение определенной цели, организм наталкивается на препятствие, которое необходимо преодолеть, чтобы двигаться дальше. Одна и та же задача может возникать в процессе выполнения самых различных действий и поэтому так же неспецифична для потребностей, как и интерес.

Желания и *намерения* — это сиюминутно возникающие и довольно часто сменяющие друг друга мотивационные субъектив-

ные состояния, отвечающие изменяющимся условиям выполнения действия.

Интересы, задачи, желания и намерения хотя и входят в систему мотивационных факторов, участвуют в мотивации поведения, однако выполняют в ней не столько побудительную, сколько инструментальную роль. Они больше ответственны за стиль, а не за направленность поведения.

Мотивация поведения человека может быть *сознательной* и *бессознательной*. Это означает, что одни потребности и цели, управляющие поведением человека, им осознаются, другие нет. Многие психологические проблемы получают свое решение, как только мы отказываемся от представления о том, будто люди всегда осознают мотивы своих действий, поступков, мыслей и чувств. На самом деле их истинные мотивы не обязательно таковы, какими они кажутся.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕОРИИ МОТИВАЦИИ

Многочисленные теории мотивации стали появляться еще в работах древних философов. В настоящее время таких теорий насчитывается уже не один десяток. Чтобы их понять, важно знать предпосылки и историю их возникновения.

Истоки современных теорий мотивации следует искать там, где впервые зародились сами психологические знания. В этом поможет схема, предложенная известным американским специалистом в области изучения мотивации Д.Аткинсоном. В настоящем варианте она модифицирована и дополнена автором учебника (рис. 65).

Взгляды на сущность и происхождение мотивации человека на протяжении всего времени исследования этой проблемы неоднократно менялись, но неизменно располагались между двумя философскими течениями: рационализмом и иррационализмом. Согласно рационалистической позиции, а она особенно отчетливо выступала в работах древних философов и теологов[1] вплоть до середины XIX в., человек представляет собой уникальное существо особого рода, не имеющее ничего общего с животными. Считалось, что он, и только он, наделен разумом, мышлением и сознанием, обладает волей и свободой выбора действий.

---

[1] *Теология* — совокупность религиозных доктрин о сущности бога и божественных деяниях.

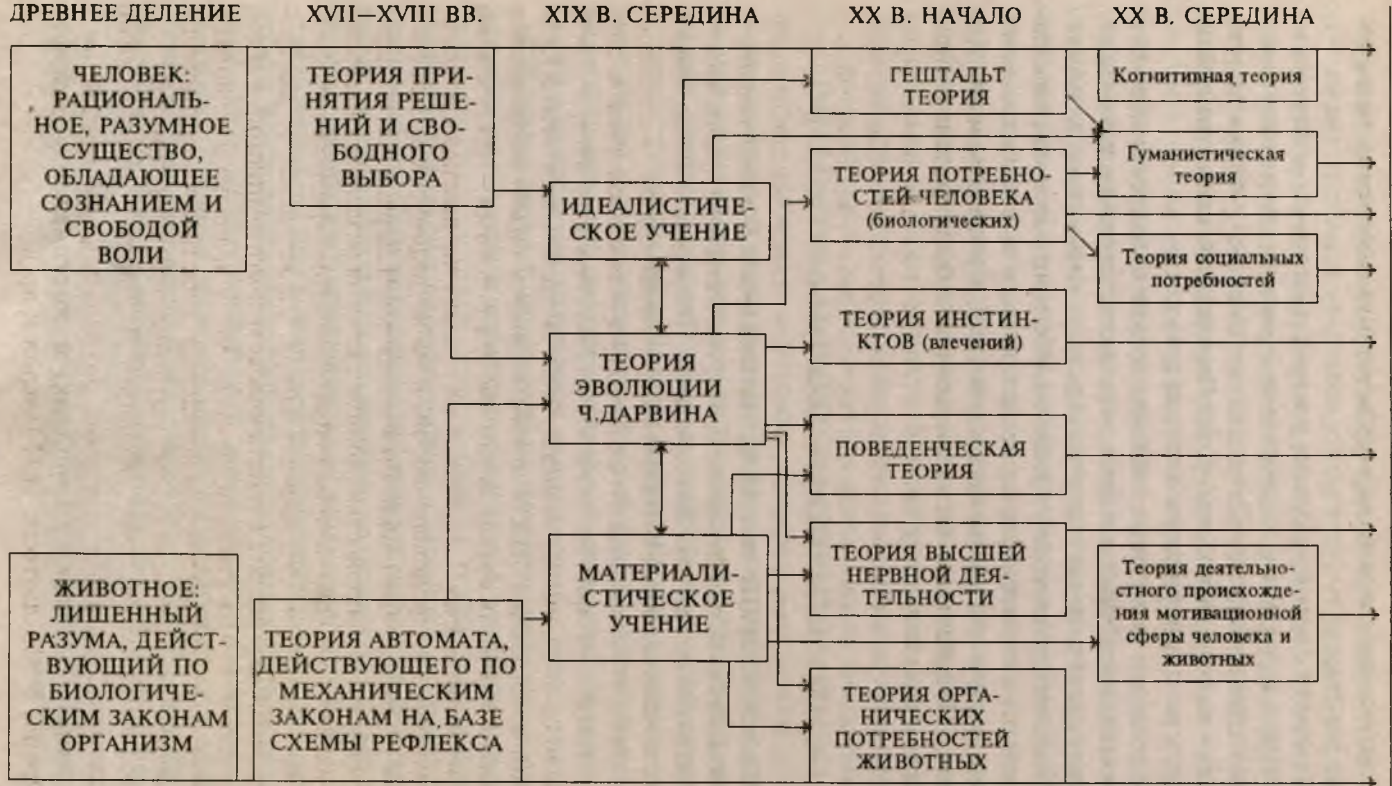


Рис. 65. Схема, иллюстрирующая историю и преемственность в развитии теории мотивации

Мотивационный источник человеческого поведения усматривается исключительно в разуме, сознании и воле человека.

Иррационализм как учение распространялся в основном на животных. В нем утверждалось, что поведение животного в отличие от человека несвободно, неразумно, управляется темными, неосознаваемыми силами биологического плана, имеющими свои истоки в органических потребностях.

Первыми собственно мотивационными, психологическими теориями, вобравшими в себя рационалистические и иррационалистические идеи, следует считать возникшие в XVII—XVIII вв. *теорию принятия решений,* объясняющую на рационалистической основе поведение человека, и *теорию автомата,* объясняющую на иррационалистической основе поведение животного. Первая появилась в экономике и была связана с внедрением математических знаний в объяснение поведения человека, связанного с экономическим выбором. Затем была перенесена на понимание человеческих поступков и в других сферах его деятельности, отличных от экономики.

Развитие теории автомата, стимулированное успехами механики в XVII—XVIII вв., далее соединилось с идеей рефлекса как механического, автоматического, врожденного ответа живого организма на внешние воздействия. Раздельное, независимое существование двух мотивационных теорий: одной — для человека, другой — для животных, поддержанное теологией и разделением философий на два противоборствуюших лагеря — материализм и идеализм, — продолжалось вплоть до конца XIX в.

Вторая половина XIX в. ознаменовалась рядом выдающихся открытий в разных науках, в том числе в биологии — появлением *эволюционной теории* Ч.Дарвина. Она оказала значительное влияние не только на природоведение, но и на медицину, психологию и другие гуманитарные науки. Своим учением Ч.Дарвин как бы перекинул мостик над пропастью, многие столетия разделявшей человека и животных на два несовместимых в анатомо-физиологическом и психологическом отношениях лагеря. Он же сделал первый решительный шаг вперед в поведенческом и мотивационном сближении этих живых существ, показав, что у человека и животных имеется немало общих форм поведения, в частности эмоционально-экспрессивных выражений, потребностей и инстинктов.

Под влиянием теории эволюции Ч. Дарвина в психологии началось интенсивное изучение разумных форм поведения у животных (В.Келер, Э.Торндайк) и инстинктов у человека (З.Фрейд, У.Макдауголл, И.П.Павлов и др.).

Если раньше понятие потребности, ассоциированное с нуждами организма, применялось только для объяснения поведения животного, то теперь его стали использовать и для объяснения поведения человека, соответственно изменив и расширив применительно к нему состав самих потребностей. Принципиальные отличия человека от животных на этом этапе развития психологических знаний и мотивационной теории старались свести к минимуму.

Человеку в качестве мотивационных факторов стали приписывать те же органические потребности, которыми раньше наделяли только животное, в том числе и инстинкты. Одним из первых проявлений такой крайней, иррационалистической, по существу биологизаторской, точки зрения на поведение человека стали *теории инстинктов З.Фрейда и У.Макдауголла,* предложенные в конце XIX и разработанные в начале XX в.

Пытаясь понять социальное поведение человека по аналогии с поведением животных, примирить это понимание с привлекавшими в то время многих ученых открытиями в области сравнительных исследований интеллекта человека и человекообразных обезьян, З.Фрейд и У.Макдауголл предприняли попытки свести все формы человеческого поведения к врожденным инстинктам. В теории З.Фрейда таких инстинктов было три: инстинкт жизни, инстинкт смерти и инстинкт агрессивности. У.Макдауголл предложил набор из десяти инстинктов: инстинкт изобретательства, инстинкт строительства, инстинкт любопытства, инстинкт бегства, инстинкт стадности, инстинкт драчливости, репродуктивный (родительский) инстинкт, инстинкт отвращения, инстинкт самоунижения, инстинкт самоутверждения. В более поздних работах У.Макдауголл добавил к перечисленным еще восемь инстинктов, в основном относящихся к органическим потребностям.

С теорией инстинктов оказалось связано множество проблем. Основные из них следующие:

1. Как доказать существование у человека этих инстинктов?
2. В какой мере к ним могут быть сведены или из них выведены те формы поведения, которые приобретаются человеком прижизненно под влиянием опыта и социальных условий?
3. Как разделить между собой собственно инстинктивное в этих формах поведение и приобретаемое в результате научения при жизни?
4. Как, пользуясь только инстинктами, объяснить поступки культурного, цивилизованного человека?

Споры, которые начались вокруг теории инстинктов еще в начале XX в., ни к чему позитивному для дальнейшей судьбы этой концепции не привели. Ни на один из поставленных вопросов ее сторонники не смогли дать научно удовлетворительного ответа. В конце концов дискуссии вокруг теории инстинктов закончились тем, что само понятие «инстинкт» применительно к человеку стали употреблять все реже и реже, заменяя его такими понятиями, как потребность, рефлекс, влечение (драйв) и другие, которые включали в анализ психических явлений.

В 20-е годы текущего столетия на смену теории инстинктов пришла концепция, опирающаяся в объяснении поведения человека на биологические потребности. В этой концепции утверждалось, что у человека и у животных есть общие органические потребности, которые оказывают одинаковое действие на их поведение. Периодически возникающие органические потребности вызывают состояние возбуждения и напряжения в организме, а удовлетворение потребности ведет к снижению (редукции) напряжения.

Принципиальных различий между понятиями инстинкта и потребности не было, за исключением того, что инстинкты являются врожденными, неизменяемыми, а потребности могут приобретаться и меняться в течение жизни, особенно у человека.

Оба понятия — «инстинкт» и «потребность» — обладали одним существенным недостатком: их использование не предполагало наличия психологических когнитивных факторов, связанных с сознанием, с субъективными состояниями организма, которые называются психическими. В силу данного обстоятельства эти два понятия были заменены понятием влечения — драйва. *Влечение* — стремление организма к какому-то конечному результату, субъективно представленное в виде некоторой цели, ожидания, намерения, сопровождающееся соответствующими эмоциональными переживаниями.

Кроме теорий биологических потребностей человека, инстинктов и влечений, в эти же годы (начало XX в.) возникли еще два новых направления, стимулированные не только эволюционным учением Ч.Дарвина, но также открытиями И.П.Павлова. Это *поведенческая (бихевиористская) теория мотивации и теория высшей нервной деятельности.* Поведенческая концепция мотивации развивалась как логическое продолжение идей Д.Уотсона в теории, объясняющей поведение. Кроме Д.Уотсона и Э.Толмена, среди представителей этого направления, получив-

ших наибольшую известность, можно назвать К.Халла и Б.Скиннера. Все они пытались детерминистически объяснить поведение в рамках исходной стимульно-реактивной схемы. В более современном ее варианте (а эта теория продолжает разрабатываться до сих пор почти в том же виде, в каком она была предложена еще в начале и середине века Э.Толменом и К.Халлом) рассматриваемая концепция включает новейшие достижения в области физиологии организма, кибернетики и психологии поведения.

Исследования, начатые И.П.Павловым, были продолжены, углублены и расширены не только его непосредственными учениками и последователями, но также другими физиологами и психологами. Среди них можно назвать Н.А.Бернштейна, автора оригинальной теории психофизиологической регуляции движений, П.К.Анохина, предложившего модель функциональной системы, на современном уровне описывающую и объясняющую динамику поведенческого акта, и Е.Н.Соколова, который открыл и исследовал ориентировочный рефлекс, имеющий большое значение для понимания психофизиологических механизмов восприятия, внимания и мотивации, предложил модель концептуальной рефлекторной дуги.

Наконец, последней из теорий, уже существовавших в начале нашего столетия и продолжающих разрабатываться сейчас, стала *теория органических потребностей животных*. Она развивалась под сильным влиянием прежних иррационалистических традиций в понимании поведения животного. Ее современные представители видят свою задачу в том, чтобы чисто физиологически объяснить механизмы работы и функционирования биологических потребностей.

Начиная с 30-х годов XX в. появляются и выделяются специальные концепции мотивации, относимые только к человеку. Одной из первых таких концепций явилась теория мотивации, предложенная К.Левином. Вслед за ней были опубликованы работы представителей гуманистической психологии, таких, как А.Маслоу, Г.Оллпорт, К.Роджерс и др.

Американский исследователь мотивации Г.Маррей наряду с перечнем органических, или первичных, потребностей, идентичных основным инстинктам, выделенным У.Макдауголлом, предложил список вторичных (психогенных) потребностей, возникающих на базе инстинктоподобных влечений в результате воспитания и обучения. Это — потребности достижения успехов, аффилиация, агрессия, потребности независимости, противодейст-

вия, уважения, унижения, защиты, доминирования, — привлечения внимания, избегания вредных воздействий, избегания неудач, покровительства, порядка, игры, неприятия, осмысления, сексуальных отношений, помощи, взаимопонимания. Кроме этих двух десятков потребностей, автор приписал человеку и следующие шесть: приобретения, отклонения обвинений, познания, созидания, объяснения, признания и бережливости.

Иная классификация человеческих потребностей по иерархически построенным группам, последовательность которых указывает на порядок появления потребностей в процессе индивидуального развития, а также на развитость в целом мотивационной сферы, была предложена А.Маслоу. У человека, согласно его концепции, с рождения последовательно появляются и сопровождают личностное взросление следующие семь классов потребностей (рис. 66):

1. Потребности физиологические (органические).
2. Потребности в безопасности.
3. Потребности в принадлежности и любви.
4. Потребности уважения (почитания).
5. Познавательные потребности.
6. Эстетические потребности.
7. Потребности в самоактуализации.

Во второй половине XX в. теории потребностей человека были дополнены рядом специальных мотивационных концепций, представленных в трудах Д.Макклелланда, Д.Аткинсона, Г.Хекхаузена, Г.Келли, Ю.Роттера. Общими для всех них являются следующие положения:

1. Отрицание принципиальной возможности создания единой универсальной теории мотивации, одинаково удовлетворительно объясняющей как поведение животных, так и человека.

2. Убежденность в том, что редукция напряжения как основной мотивационный источник целенаправленной активности поведения на уровне человека не работает, во всяком случае не является для него основным мотивационным принципом.

3. Утверждение вместо редукции напряжения принципа активности, согласно которому человек в своем поведении не реактивен, а изначально активен, что источники его имманентной активности — мотивации — находятся в нем самом, в его психологии.

4. Признание наряду с бессознательным существенной роли сознания человека в детерминации его поведения. Вывод сознательной регуляции человеческих поступков на первый план.

5. Стремление ввести в научный оборот специфические понятия, отражающие особенности человеческой мотивации. Такими понятиями стали, например, социальные потребности, мотивы (Д.Макклелланд, Д.Аткинсон, Г.Хекхаузен), жизненные цели (К.Роджерс, Р.Мей), когнитивные факторы (Ю.Роттер, Г.Келли и др.).

6. Отрицание адекватности для человека таких методов изучения (порождения) мотивационных состояний, которые применяются на уровне животных, в частности, пищевой, биологической депривации, физических стимулов типа ударов электрическим током и других чисто физических наказаний.

7. Поиск специальных методов изучения мотивации, подходящих только для человека и не повторяющих недостатки тех приемов, при помощи которых исследуется мотивация животных. Стремление напрямую связать эти методы с речью и сознанием человека — основными его отличительными особенностями.

Все перечисленные концепции, к которым относятся данные положения, на рис. 65 объединены в два блока с названиями «теория социальных потребностей» и «гуманистическая теория».

В отечественной психологии после революции 1917 г. также предпринимались попытки ставить и решать проблемы мотивации человека. Но долгие годы, вплоть до середины 60-х годов, по сложившейся десятилетиями неоправданной традиции психологические исследования были в основном ориентированы на изучение познавательных процессов. Из созданных за эти годы, более или менее продуманных и доведенных до определенного уровня завершенности концепций мотивации можно, пожалуй, назвать только *теорию деятельностного происхождения мотивационной сферы человека,* созданную А.Н.Леонтьевым и продолженную в работах его учеников и последователей.

Согласно концепции А.Н.Леонтьева, мотивационная сфера человека, как и другие его психологические особенности, имеет свои источники в практической деятельности. В самой деятельности можно обнаружить те составляющие, которые соответствуют элементам мотивационной сферы, функционально и генетически связаны с ними. Поведению в целом, например, соответствуют потребности человека; системе деятельностей, из которых оно складывается, — разнообразие мотивов; множеству действий, формируюших деятельность, — упорядоченный набор целей. Таким образом, между структурой деятельности и строением мотивационной сферы человека существуют отношения изоморфизма, т.е. взаимного соответствия.

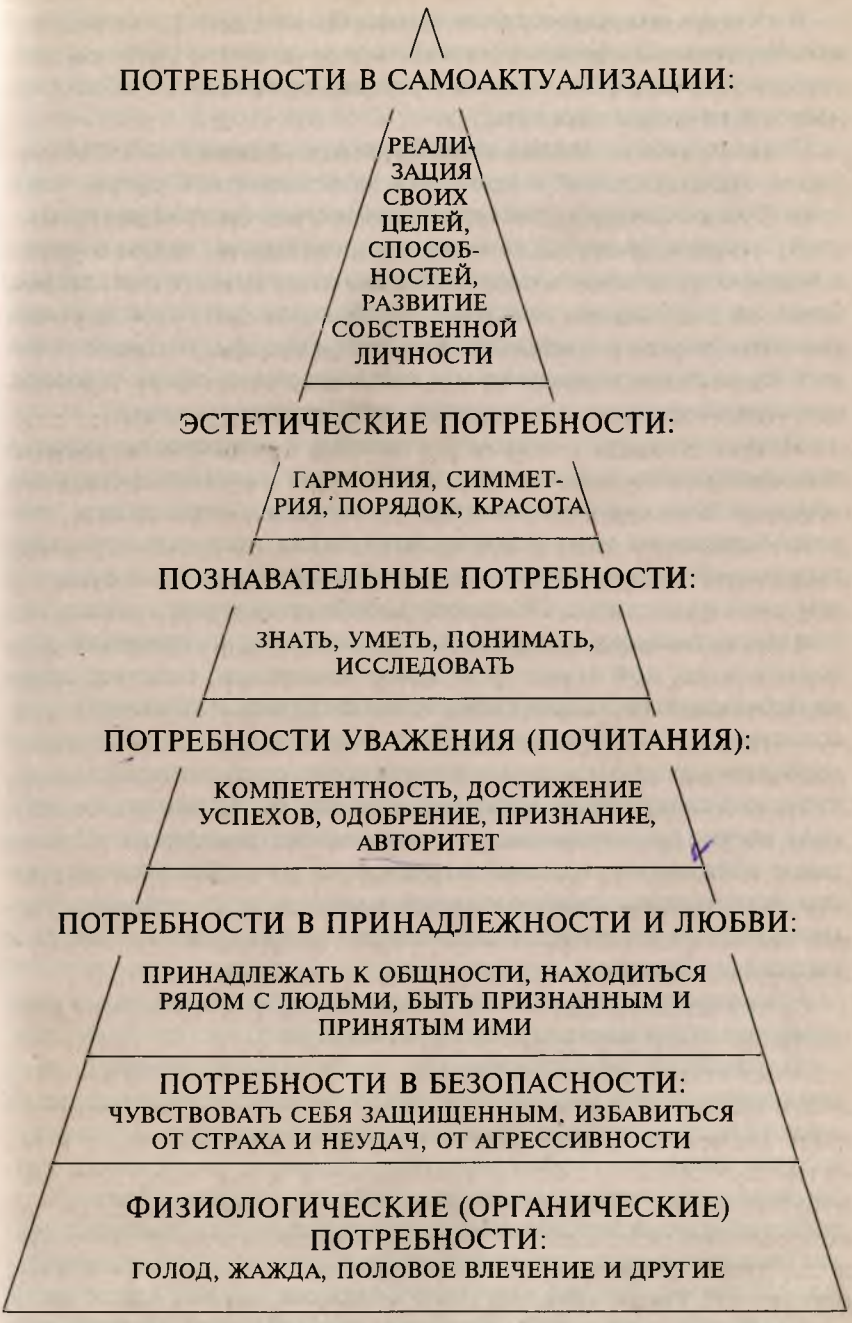


Рис. 66. Пирамида (иерархия) человеческих потребностей (по Маслоу)

В основе динамических изменений, которые происходят с мотивационной сферой человека, лежит развитие системы деятельностей, которое, в свою очередь, подчиняется объективным социальным законам.

Таким образом, данная концепция представляет собой объяснение происхождения и динамики мотивационной сферы человека. Она показывает, как может изменяться система деятельностей, как преобразуется ее иерархизированность, каким образом возникают и исчезают отдельные виды деятельности и операции, какие модификации происходят с действиями. Из этой картины развития деятельностей далее выводятся законы, согласно которым происходят изменения и в мотивационной сфере человека, приобретение им новых потребностей, мотивов и целей.

Итак, к середине текущего столетия в психологии мотивации выделились и до сих пор продолжают разрабатываться как относительно самостоятельные по меньшей мере девять теорий. Каждая из них, условно показанная на схеме стрелкой, выходящей справа вовне, имеет свои достижения и вместе с тем свои недостатки. Основной заключается в том, что все эти теории, если их рассматривать в отдельности, в состоянии объяснить лишь некоторые феномены мотивации, ответить лишь на небольшую часть вопросов, возникающих в этой области психологических исследований. Только интеграция всех теорий с глубоким анализом и вычленением всего того положительного, что в них содержится, способна дать нам более или менее полную картину детерминации человеческого поведения. Однако такое сближение серьезно затрудняется из-за несогласованности исходных позиций, различий в методах исследования, терминологии и из-за недостатка твердо установленных фактов о мотивации человека.

Обратимся теперь к более подробному рассмотрению ряда наиболее современных теорий мотивации.

В новейших психологических концепциях мотивации, претендующих на объяснение поведения человека, преобладающим в настоящее время является *когнитивный* подход к мотивации, в русле которого особое значение придается феноменам, связанным с сознанием и знаниями человека. Наиболее часто употребимыми в соответствующих теориях являются понятия когнитивного диссонанса, ожидания успеха, ценности (привлекательности) успеха, боязни возможной неудачи, уровня притязаний.

Чаще всего эти когнитивные переменные используются не в отдельности, а комплексно. Между ними устанавливаются оп-

ределенные взаимосвязи, зависимости, выражаемые при помощи разнообразных символических записей с использованием элементарных арифметических операций. Нередко подобная символика и форма записей употребляются в теориях мотивации, где центральным психологическим процессом, объясняющим поведение, является принятие решения.

Побуждение к действию может возникать у человека не только под влиянием эмоций, но также под воздействием знаний (когниций), в частности, их согласованности или противоречивости. Одним из первых обратил внимание на данный фактор и исследовал его, разработав соответствующую теорию, Л.Фестингер. Основным постулатом его *теории когнитивного диссонанса* является утверждение о том, что система знаний человека о мире и о себе стремится к согласованию. При возникновении рассогласованности, или дисбаланса, индивид стремится снять или уменьшить его, и такое стремление само по себе может стать сильным мотивом его поведения. Вместе с попытками редуцировать уже возникший диссонанс субъект активно избегает ситуаций, способных его породить.

Уменьшить возникший диссонанс можно одним из трех способов:

1. Изменить один из элементов системы знаний таким образом, чтобы он не противоречил другому.

2. Добавить новые элементы в противоречивую структуру знаний, сделав ее менее противоречивой и более согласованной.

3. Уменьшить значимость для человека несогласующихся между собой знаний.

Наиболее выраженное мотивационное влияние на человека когнитивный диссонанс оказывает в следующих жизненных ситуациях: при принятии жизненно важных решений, преодолении сопровождающих их конфликтов; при вынужденном совершении неприятных, нравственно неприемлемых поступков; при отборе информации; при согласовании мнения индивида с мнением членов значимой для него социальной группы; при получении неожиданных результатов, противоречивости их последствий.

Было установлено, что после принятия решения диссонанс, сопровождавший процесс его принятия, обычно редуцируется. Это происходит за счет придания большей ценности тому решению, которое принято, а не тому, которое отвергнуто. В этом просматривается действие своеобразного психологического механизма оправдания человеком сделанного им выбора уже по-

сле того, как он совершен. Установлено также, что после принятия решения человек невольно начинает искать дополнительные, его оправдывающие аргументы и тем самым искусственно повышает для самого себя ценность избранной альтернативы. Одновременно с этим он обнаруживает склонность игнорировать неприятную для него информацию, говорящую о том, что он принял не самое лучшее из решений.

Иногда происходит и обратное: уже после осуществления выбора и принятия решения повышается ценность не той альтернативы, которая избрана, а той, которая оказалась отвергнутой. В результате диссонанс не уменьшается, а еще больше увеличивается.

Оказалось, что в тех случаях, когда силой обстоятельств человек бывает вынужден совершить действие, повлекшее за собой нежелательный результат, он стремится задним числом повысить ценность данного результата для того, чтобы уменьшить возникший в результате диссонанс.

Во всех описанных случаях в действие вступают психологические защитные механизмы, которые были описаны З.Фрейдом.

Замечено, что состояние когнитивного диссонанса при наличии несогласованности в знаниях возникает не всегда, а лишь тогда, когда субъект воспринимает себя самого в качестве наиболее вероятной причины несогласованности, т.е. переживает действия, приведшие к ней, как свои собственные, за которые он несет персональную ответственность.

Таковы основные положения теории когнитивного диссонанса Л.Фестингера.

Американский ученый Д.Аткинсон одним из первых предложил *общую теорию мотивации,* объясняющую поведение человека, направленное на достижение определенной цели. В его теории нашли отражение моменты инициации, ориентации и поддержки поведенческой активности человека на определенном уровне. Эта же теория явила собой один из первых примеров символического представления мотивации. Сила стремления человека к достижению поставленной цели (М) по Аткинсону, может быть установлена при помощи следующей формулы:

$$M = П_{ду} \cdot В_{дц} \cdot З_{дц},$$

где M — сила мотивации (стремления); $П_{ду}$ — сила мотива достижения успехов как личностной диспозиции; $В_{дц}$ — субъективно оцениваемая вероятность достижения поставленной цели; $З_{дц}$ — личностное значение достижения данной цели для человека.

Если каким-то образом измерить перечисленные переменные и подставить их значения в правую часть формулы, то можно вычислить силу внутреннего стремления человека к достижению соответствующей цели.

В качестве другого примера символического представления системы взаимодействующих факторов, влияющих на поведение человека, приведем формулу, предложенную Ю.Роттером:

$$BP_{x, S_1, R_a} = f[E_{x, R_a, S_1} \,\&\, RV_{a, S_1}],$$

где BP — поведенческий потенциал, понимаемый как гипотетическая величина или сила, определяющая собой стремление человека реализовать определенную цель R_a; x — соответствующая данной цели форма поведения; E_x — ожидание того, что данное поведение приведет к желаемой цели R_a; s_1 — ситуация, в которой в данный момент времени находится человек; BP_{x, S_1, R_a} — поведенческий потенциал, связанный с формой поведения x в ситуации s_1, рассчитанной на достижение цели R_a; RV — ценность или значимость для человека достижения цели R_a в ситуации s_1, & — знак обязательного объединения, совместного действия соответствующих переменных.

Ниже приводится упрощенный и сокращенный вариант той же самой формулы:

$$BP = f(E\&RV).$$

С понятием ожидания у Ю.Роттера связано понятие локуса контроля — устойчивого, характеризующего человека как личность представления о том, в какой степени результаты его деятельности зависят от него самого (внутренний локус контроля) или от складывающихся обстоятельств (внешний локус контроля). Человек, обладающий внутренним локусом контроля, проявляет больше настойчивости в достижении поставленной цели, особенно тогда, когда раньше ему уже неоднократно удавалось достичь успеха, чем человеку с преобладанием внешнего локуса контроля.

Большую роль в современных теориях мотивации играет понятие *инструментального действия*. Чем больше некоторое действие служит средством для достижения поставленной цели, тем выше его инструментальность для данной цели. С учетом этого понятия В.Вроом предложил определять стремление человека к успеху в том или ином виде деятельности. По мнению автора, это стремление зависит от сочетания вероятности достижения привлекательных целей в заданной ситуации и ожидания того,

что предпринятое действие на самом деле приведет к достижению поставленной цели.

Поскольку в каждой ситуации для человека существует несколько привлекательных целей, к достижению которых с разной степенью вероятности могут привести различные действия, то общий итог будет выглядеть как сумма произведений привлекательности целей на инструментальность ведущих к ним действий. Чем выше этот итог или результат, тем сильнее мотивация, направленная на достижение цели. В целом в соответствии с концепцией Вроома процесс мотивации деятельности можно представить так, как это показано на рис. 67. Поясним его. Для этого нам дополнительно понадобится ввести понятие *валентности действия*. С помощью данного понятия мы будем обозначать тот факт, что одно действие может выполнять инструментальную роль по отношению к цели другого действия, т.е. служить средством для ее достижения. В отличие от этого под валентностью результата действия будем понимать его привлекательность как возможного средства для достижения других целей. Человек обычно предпочитает выполнять такие действия, валентность результата которых в указанном смысле слова является наивысшей. К примеру, ученик желает поступить в престижный вуз и стать хорошим специалистом. У него впереди еще два года до окончания школы, и он решает, как их наилучшим образом использовать: потратить ли эти годы на углубленное изучение профилирующих предметов, знание которых в дальнейшем может ему понадобиться для того, чтобы стать хорошим специалистом по избранной профессии, или направить все усилия на подготовку к вступительным экзаменам в вуз. Первая система действий, если он действительно решил стать хорошим специалистом, выступит для него как обладающая большей валентностью, чем вторая, так как она в гораздо большей степени приближает его к намеченной цели.

В соответствии с рассмотренной моделью мотивации, для того чтобы предсказать, как поведет себя человек в той или иной ситуации, важно знать:

— какое значение лично для него имеет достижение поставленной цели (Vj);

— как он оценивает свои шансы на успех (Eij) с точки зрения: (а) инструментальности тех или иных, возможных для него в данной ситуации действий (Ijk); (б) своих способностей, связанных с выполнением данных действий (Cj). Максимальной сила мотивации (Fj) будет в том случае, если положительными и высокими окажутся все перечисленные переменные.

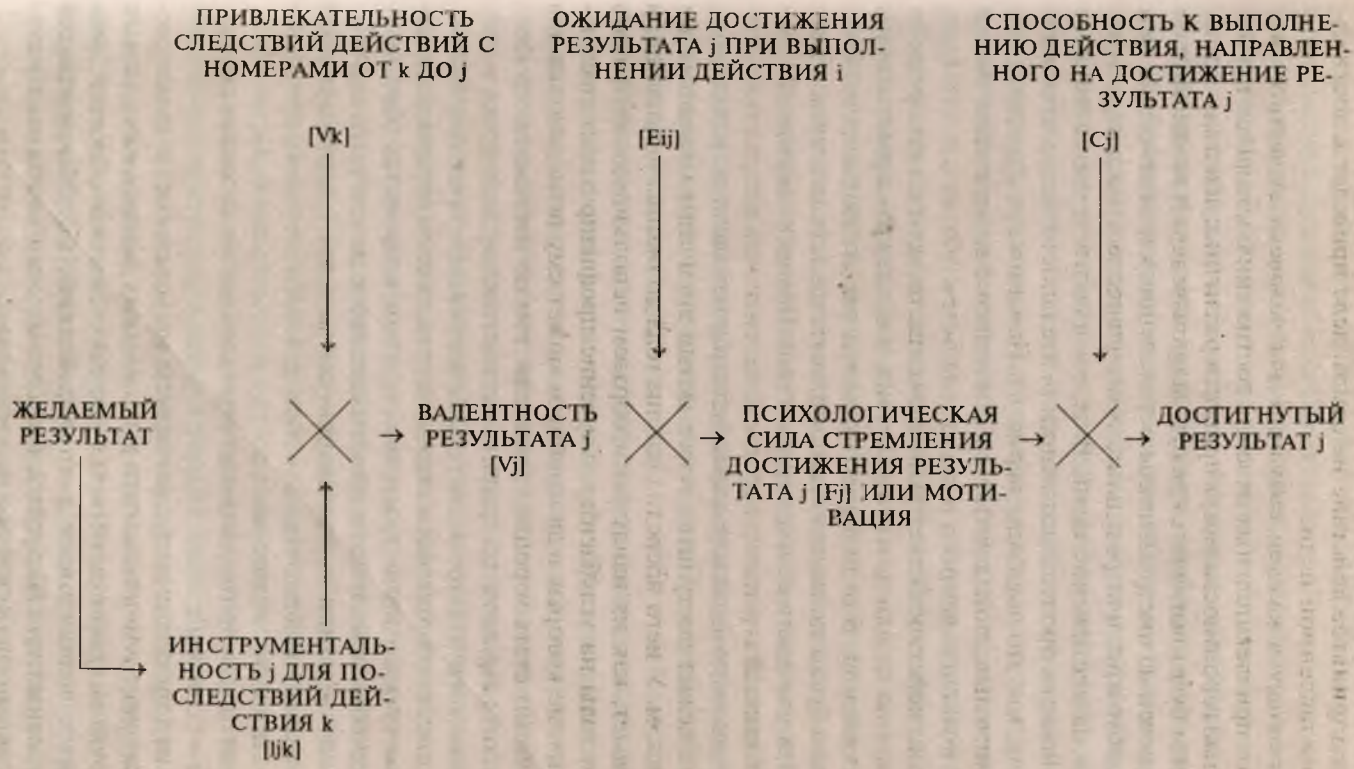


Рис. 67. Схема мотивационной организации деятельности по В.Вроому

МОТИВАЦИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Один из важнейших вопросов мотивации деятельности человека — причинное объяснение его поступков. Такое объяснение в психологии называется каузальной атрибуцией.

Каузальная атрибуция представляет собой мотивированный процесс когнитивного плана, направленный на осмысление полученной информации о поведении человека, выяснение причин тех или иных его поступков, а главное — на развитие у человека способности предсказывать их. Если один человек знает причину поступка другого человека, то он не просто может его объяснить, но и предсказать, и это очень важно в общении и взаимодействии людей.

Каузальная атрибуция одновременно выступает как потребность человека в понимании причин наблюдаемых им явлений, как его способность к такому пониманию. Каузальная атрибуция непосредственно связана с регуляцией человеческих отношений и включает объяснение, оправдание или осуждение поступков людей.

Начало изучению каузальной атрибуции было положено работой Ф.Хайдера «Психология межличностных отношений», опубликованной в 1958 г. Одновременно в печати появились важные исследования по восприятию человека человеком, где были установлены эффекты влияния последовательности предъявления информации о человеке на его восприятие как личности. Существенный вклад в развитие этой области знаний внесли работы Г.Келли по теории личностных конструктов — устойчивых когнитивно-оценочных образований, представляющих собой систему понятий, сквозь призму которых человек воспринимает мир. Личностным конструктом называется пара противоположных оценочных понятий (например, «добрый — злой»; «хороший — плохой», «честный — нечестный»), часто встречающихся в характеристиках, которые данный человек дает другим людям и происходящим вокруг него событиям. Один предпочитает пользоваться одними определениями (конструктами), другой — иными; один склонен чаще обращаться к положительным характеристикам (положительным полюсам конструктов), другой — к отрицательным. Сквозь призму личностных конструктов, характерных для данного человека, может быть описан его особый взгляд на мир. Они же могут служить для предсказания поведения человека, его мотивационно-когнитивного объяснения (каузальная атрибуция).

Оказалось, что люди с большей готовностью приписывают причины наблюдаемых поступков личности того человека, который их совершает, чем независящим от человека внешним обстоятельствам. Эта закономерность получила название «фундаментальной ошибки атрибуции» (И.Джоунс, 1979).

Особым видом каузальной атрибуции является приписывание ответственности за те или иные поступки. При определении меры ответственности личности на результат каузальной атрибуции могут повлиять три фактора: (а) близость или удаленность субъекта, которому приписывается ответственность, от того места, где было совершено действие, за которое ему приписывается ответственность; (б) возможность субъекта предвидеть исход выполненного действия и предусмотреть заранее его возможные следствия; (в) преднамеренность (интенциональность) совершенного действия.

В исследованиях атрибуции ответственности среди прочих установлены следующие интересные психологические факты:

1. Индивиды, которые уже однажды были виновниками содеянного, склонны усматривать первопричину действий, подобных совершенным ими ранее и в аналогичных ситуациях, в личностных качествах людей, а не в складывающихся независимо от них обстоятельствах.

2. При невозможности отыскать рациональное объяснение случившемуся, исходя из сложившихся обстоятельств, человек проявляет склонность видеть эту причину в другом человеке.

3. Большинство людей проявляет явное нежелание признавать случай как причину их собственного поведения.

4. В случае тяжелых ударов судьбы, неудач и несчастий, затрагивающих кого-либо лично и касающихся значимых для него людей, человек не склонен искать причины этого только исключительно в сложившихся обстоятельствах; он обязательно винит себя или других в произошедшем или обвиняет саму жертву в случившемся. Так, например, родители обычно упрекают себя в несчастиях своих детей, выговаривают самим детям за тот вред, который был им причинен волей случая (упавший, ударившийся или порезавшийся чем-то ребенок).

5. Иногда жертвы насилия, будучи очень совестливыми и ответственными людьми, упрекают самих себя в том, что явились жертвами нападения, спровоцировали его. Они уверяют себя в том, что в будущем, ведя себя иначе, смогут оградить себя от нападений.

6. Имеется тенденция приписывать ответственность за несчастье тому человеку, которого оно постигло («сам виноват»).

Это касается не только самого субъекта действия, но и других людей и проявляется тем в большей степени, чем сильнее случившееся несчастье.

Одной из плодотворных концепций, с успехом применяемых для объяснения достижений в деятельности, является теория В.Вайнера. Согласно ей всевозможные причины успехов и неудач можно оценивать по двум параметрам: локализации и стабильности. Первый из названных параметров характеризует то, в чем человек усматривает причины своих успехов и неудач: в самом себе или в независимо от него сложившихся обстоятельствах. Стабильность рассматривается как постоянство или устойчивость действия соответствующей причины.

Различные сочетания этих двух параметров определяют следующую классификацию возможных причин успехов и неудач:

1. Сложность выполняемого задания (внешний, устойчивый фактор успеха).

2. Старание (внутренний, изменчивый фактор успеха).

3. Случайное стечение обстоятельств (внешний, неустойчивый фактор успеха).

4. Способности (внутренний, устойчивый фактор успеха).

Люди склонны объяснять свои успехи и неудачи в выгодном для сохранения и поддержания высокой самооценки свете. Р.Дечармс сделал два интересных вывода относительно влияния награды за успехи на мотивацию деятельности. Первый выглядит следующим образом: если человек награждается за нечто такое, что он делает или уже сделал по собственному желанию, то такое вознаграждение ведет к уменьшению внутренних стимулов к соответствующей деятельности. Если человек не получает вознаграждения за неинтересную, выполненную только ради вознаграждения работу, то, напротив, внутренняя мотивация к ней может усилиться.

Чисто когнитивное представление о каузальной атрибуции основано на не всегда оправданном предположении о том, что человек во всех без исключения случаях жизни действует только разумно и, принимая решение, обязательно основывает его на всей имеющейся в его распоряжении информации. Так ли это на самом деле?

Оказалось, что не так. Люди далеко не всегда ощущают необходимость и испытывают потребность разобраться в причинах своих действий, выяснить их. Чаще они совершают поступки, заранее их не обдумывая, по крайней мере — до конца, и впоследствии не оценивая. Атрибуция в сознательно-когнитив-

ном ее понимании возникает в основном лишь тогда, когда человеку во что бы то ни стало требуется что-то понять и объяснить в своем поведении или в поступках, совершаемых другими людьми. Подобные ситуации в жизни встречаются не так уж часто. В большинстве других реальных жизненных ситуаций мотивация действий индивида, по-видимому, мало или почти не связана с атрибутивными процессами, тем более что мотивация во многом осуществляется вообще на подсознательном уровне.

В объяснении поведения индивида нередко вполне удовлетворяет первая пришедшая ему в голову разумная мысль, он довольствуется ею и не ищет другой причины до тех пор, пока сам или кто-либо другой не усомнится в правильности найденного объяснения. Тогда человек находит другое, более обоснованное, с его точки зрения, и довольствуется им, если его никто не оспаривает. Данный процесс, циклически повторяясь, может продолжаться довольно долго. Но где же истина? На этот вопрос удовлетворительного ответа пока не получено.

Рассмотрим еще одно направление в исследованиях мотивации. Оно связано с попыткой понять, каким образом человек мотивируется в деятельности, направленной на достижение успехов, и как он реагирует на постигающие его неудачи. Факты, полученные в психологии, говорят о том, что мотивации достижения успехов и избегания неудач являются важными и относительно независимыми видами человеческой мотивации. От них во многом зависит судьба и положение человека в обществе. Замечено, что люди с сильно выраженным стремлением к достижению успехов добиваются в жизни гораздо большего, чем те, у кого такая мотивация слаба или отсутствует.

В психологии создана и детально разработана *теория мотивации достижения успехов в различных видах деятельности*. Основателями этой теории считаются американские ученые Д.Макклелланд, Д.Аткинсон и немецкий ученый Х.Хекхаузен. Рассмотрим основные положения данной теории.

У человека есть два разных мотива, функционально связанных с деятельностью, направленной на достижение успеха. Это — *мотив достижения успеха и мотив избегания неудачи*. Поведение людей, мотивированных на достижение успеха и на избегание неудачи, различается следующим образом. Люди, мотивированные на успех, обычно ставят перед собой в деятельности некоторую положительную цель, достижение которой может быть однозначно расценено как успех. Они отчетливо проявляют стремление во что бы то ни стало добиваться только успехов в

своей деятельности, ищут такой деятельности, активно в нее включаются, выбирают средства и предпочитают действия, направленные на достижение поставленной цели. У таких людей в их когнитивной сфере обычно имеется ожидание успеха, т.е., берясь за какую-нибудь работу, они обязательно рассчитывают на то, что добьются успеха, уверены в этом. Они рассчитывают получить одобрение за действия, направленные на достижение поставленной цели, а связанная с этим работа вызывает у них положительные эмоции. Для них, кроме того, характерна полная мобилизация всех своих ресурсов и сосредоточенность внимания на достижении поставленной цели.

Совершенно иначе ведут себя индивиды, мотивированные на избегание неудачи. Их явно выраженная цель в деятельности заключается не в том, чтобы добиться успеха, а в том, чтобы избежать неудачи, все их мысли и действия в первую очередь подчинены именно этой цели. Человек, изначально мотивированный на неудачу, проявляет неуверенность в себе, не верит в возможность добиться успеха, боится критики. С работой, особенно такой, которая чревата возможностью неудачи, у него обычно связаны отрицательные эмоциональные переживания, он не испытывает удовольствия от деятельности, тяготится ею. В результате он часто оказывается не победителем, а побежденным, в целом — жизненным неудачником.

Индивиды, ориентированные на достижение успеха, способны правильнее оценивать свои возможности, успехи и неудачи и обычно выбирают для себя профессии, соответствующие имеющимся у них знаниям, умениям и навыкам. Люди, ориентированные на неудачи, напротив, нередко характеризуются неадекватностью профессионального самоопределения, предпочитая для себя или слишком легкие, или слишком сложные виды профессий. При этом они нередко игнорируют объективную информацию о своих способностях, имеют завышенную или заниженную самооценку, нереалистичный уровень притязаний.

Люди, мотивированные на успех, проявляют большую настойчивость в достижении поставленных целей. При слишком легких и очень трудных задачах они ведут себя иначе, чем те, кто мотивирован на неудачу. При доминировании мотивации достижения успеха человек предпочитает задачи средней или слегка повышенной степени трудности, а при преобладании мотивации избегания неудачи — задачи, наиболее легкие и наиболее трудные.

Интересным представляется еще одно психологическое различие в поведении людей, мотивированных на успех и неудачу.

Для человека, стремящегося к успеху в деятельности, привлекательность некоторой задачи, интерес к ней после неудачи в ее решении возрастает, а для человека, ориентированного на неудачу, — падает. Иными словами, индивиды, мотивированные на успех, проявляют тенденцию возвращения к решению задачи, в которой они потерпели неудачу, а изначально мотивированные на неудачу — избегания ее, желание больше к ней никогда не возвращаться. Оказалось также, что люди, изначально настроенные на успех, после неудачи обычно добиваются лучших результатов, а те, кто был с самого начала настроен на нее, напротив, лучших результатов добиваются после успеха. Отсюда можно сделать вывод, что успех в учебной и других видах деятельности тех детей, которые имеют выраженные мотивы достижения успеха и избегания неудачи, может быть на практике обеспечен по-разному.

Значимая, отдаленная во времени цель в большей степени способна стимулировать деятельность человека с развитым мотивом достижения успеха, чем с выраженным мотивом избегания неудачи.

Рассмотренные факты показывают, что прямой корреляции между силой мотива достижения успехов и величиной мотива избегания неудачи ожидать не приходится, так как, кроме величины и характера мотива стремления к успехам, успехи в учебной деятельности зависят от сложности решаемых задач, от достижений или неудач, которые имели место в прошлом, от многих других причин. Кроме того, непосредственная зависимость между мотивацией и достижениями успехов в деятельности, даже если она существует (при нейтрализации действий многих других значимых факторов), не носит линейного характера. Особенно это касается связи мотивации достижения успехов с качеством работы. Наилучшим оно является при среднем уровне мотивированности и обычно ухудшается при слишком слабом и слишком сильном.

Имеются определенные различия в объяснениях своих успехов и неудач людьми с выраженными мотивами достижения успеха и избегания неудачи. В то время как стремящиеся к успеху чаще приписывают свой успех имеющимся у них способностям, избегающие неудач обращаются к анализу способностей как раз в противоположном случае — в случае неудачи. Наоборот, опасающиеся неудачи свой успех скорее склонны объяснять случайным стечением обстоятельств, в то время как стремящиеся к успеху подобным образом объясняют свою неу-

дачу. Таким образом, в зависимости от доминирующего мотива, связанного с деятельностью, направленной на достижение успехов, результаты этой деятельности люди с мотивами достижения успехов и избегания неудачи склонны объяснять по-разному. Стремящиеся к успеху свои достижения приписывают внутриличностным факторам (способностям, старанию и т.п.), а стремящиеся к неудаче — внешним факторам (легкости или трудности выполняемой задачи, везению и т.п.). Вместе с тем люди, имеющие сильно выраженный мотив избегания неудачи, склонны недооценивать свои возможности, быстро расстраиваются при неудачах, снижают самооценку, а те, кто ориентирован на успех, ведут себя противоположным образом: правильно оценивают свои способности, мобилизуются при неудачах, не расстраиваются.

Индивиды, определенно ориентированные на успех, обычно стараются получить правильную, достоверную информацию о результатах своей деятельности и поэтому предпочитают задачи средней степени трудности, так как при их решении старание и способности могут проявиться наилучшим образом. Избегающие неудачи, напротив, стремятся уклониться от такой информации и поэтому чаще выбирают или слишком легкие, или чересчур сложные задачи, которые практически невыполнимы.

Кроме мотива достижения на выбор задачи и результаты деятельности влияет представление человека о самом себе, которое в психологии именуют по-разному: «Я», «образ Я», «самосознание», «самооценка» и т.д. Люди, приписывающие себе такое качество личности, как ответственность, чаще предпочитают иметь дело с решением задач средней, а не низкой или высокой степени трудности. Они же, как правило, обладают и более соответствующим действительным успехам уровнем притязаний.

Другой важной психологической особенностью, влияющей на достижения успехов и самооценку человека, являются требования, предъявляемые им к самому себе. Тот, кто предъявляет к себе повышенные требования, в большей мере старается добиться успеха, чем тот, чьи требования к себе невысоки.

Немаловажное значение для достижения успеха и оценки результатов деятельности имеет представление человека о присущих ему способностях, необходимых для решаемой задачи. Установлено, например, что те индивиды, которые имеют высокое мнение о наличии у них таких способностей, в случае неудачи в деятельности меньше переживают, чем те, кто считает, что соответствующие способности у них развиты слабо.

Важную роль в понимании того, как человек будет выполнять ту или иную деятельность, особенно в том случае, когда рядом с ним кто-то еще занимается тем же самым делом, кроме мотива достижения играет *тревожность*. Проявления тревожности в различных ситуациях не одинаковы. В одних случаях люди склонны вести себя тревожно всегда и везде, в других они обнаруживают свою тревожность лишь время от времени, в зависимости от складывающихся обстоятельств. Ситуативно устойчивые проявления тревожности принято называть личностными и связывать с наличием у человека соответствующей личностной черты (так называемая «личностная тревожность»). Ситуативно изменчивые проявления тревожности именуют ситуативными, а особенность личности, проявляющей такого рода тревожность, обозначают как *«ситуационная тревожность»*. Далее для сокращения личностную тревожность будем обозначать сочетанием букв ЛТ, а ситуационную — СТ.

Поведение повышенно тревожных людей в деятельности, направленной на достижение успехов, имеет следующие особенности:

1. Высокотревожные индивиды эмоционально острее, чем низкотревожные, реагируют на сообщения о неудаче.

2. Высокотревожные люди хуже, чем низкотревожные, работают в стрессовых ситуациях или в условиях дефицита времени, отведенного на решение задачи.

3. Боязнь неудачи — характерная черта высокотревожных людей. Эта боязнь у них доминирует над стремлением к достижению успеха.

4. Мотивация достижения успехов преобладает у низкотревожных людей. Обычно она перевешивает опасение возможной неудачи.

5. Для высокотревожных людей большей стимулирующей силой обладает сообщение об успехе, чем о неудаче.

6. Низкотревожных людей больше стимулирует сообщение о неудаче.

7. ЛТ предрасполагает индивида к восприятию и оценке многих, объективно безопасных ситуаций как таких, которые несут в себе угрозу.

Один из наиболее известных исследователей явления тревожности К.Спилбергер совместно с Г.О'Нейлом, Д.Хансеном предложил следующую модель (рис. 68), показывающую основные социально-психологические факторы, влияющие на состояние тревожности у человека, на результаты его деятельности.

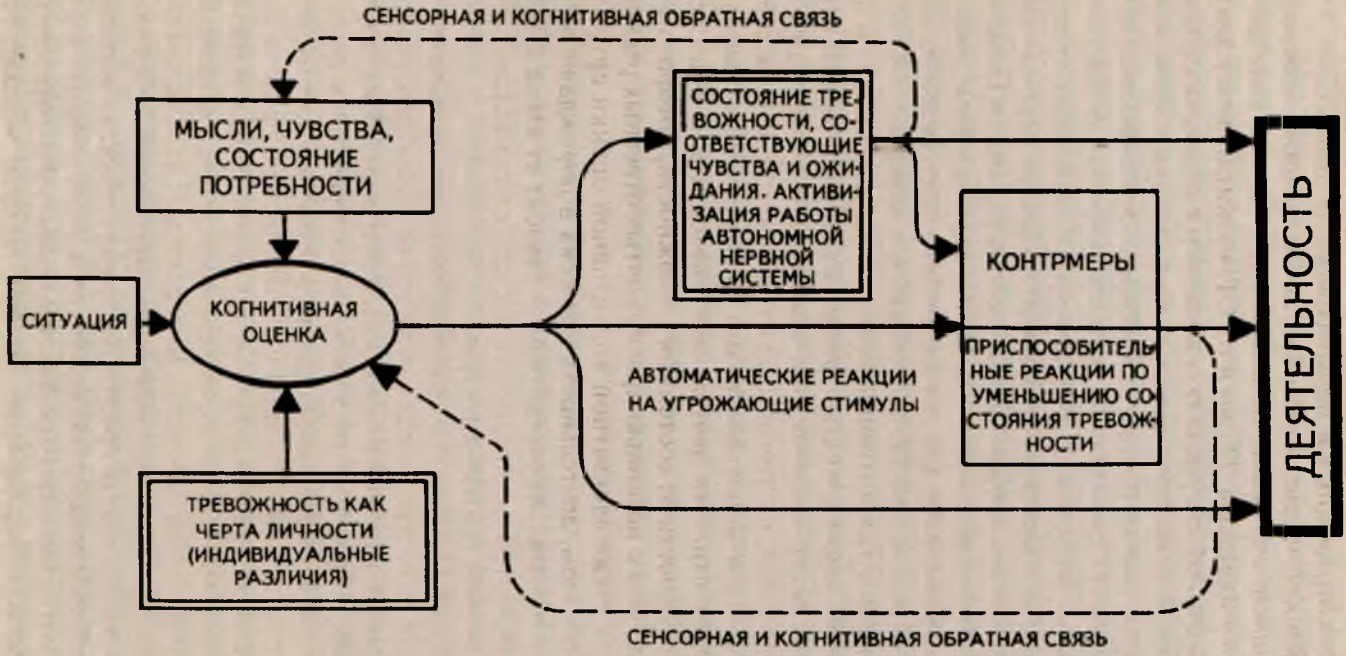


Рис. 68. Схематическая модель влияния тревожности на деятельность человека в напряженных ситуациях, несущих в себе угрозу

В этой модели учтены перечисленные выше особенности поведения высокотревожных и низкотревожных людей.

Деятельность человека в конкретной ситуации согласно этой модели зависит не только от самой ситуации, от наличия или отсутствия у индивида ЛТ, но и от СТ, возникающей у данного человека в данной ситуации под влиянием складывающихся обстоятельств. Воздействие сложившейся ситуации, собственные потребности, мысли и чувства человека, особенности его тревожности как ЛТ определяют когнитивную оценку им возникшей ситуации. Эта оценка, в свою очередь, вызывает определенные эмоции (активизация работы автономной нервной системы и усиление состояния СТ вместе с ожиданиями возможной неудачи). Информация обо всем этом через нервные механизмы обратной связи передается в кору головного мозга человека, воздействуя на его мысли, потребности и чувства.

Та же когнитивная оценка ситуации одновременно и автоматически вызывает реакцию организма на угрожающие стимулы, что приводит к появлению контрмер и соответствующих ответных реакций, направленных на понижение возникшей СТ. Итог всего этого непосредственно сказывается на выполняемой деятельности. Эта деятельность находится в непосредственной зависимости от состояния тревожности, которое не удалось преодолеть с помощью предпринятых ответных реакций и контрмер, а также адекватной когнитивной оценки ситуации.

Таким образом, деятельность человека в порождающей тревожность ситуации непосредственно зависит от силы СТ, действенности контрмер, предпринятых для ее снижения, точности когнитивной оценки ситуации.

Особый интерес у исследователей тревожности вызвало психологическое изучение поведения людей во время экзаменационных испытаний, влияние возникающей при этом СТ на результаты экзаменов. Оказалось, что многие высокотревожные люди терпят неудачи во время экзаменационных сессий не потому, что им недостает способностей, знаний или умений, а по причине стрессовых состояний, возникающих в это время. У них появляется ощущение некомпетентности, беспомощности, беспокойства, причем все эти блокирующие успешную деятельность состояния чаще возникают у людей с высокими показателями ЛТ. Сообщение о том, что им предстоит пройти испытание, нередко вызывает у таких людей сильнейшее беспокойство, которое мешает им нормально думать, вызывает множество не имеющих отношение к делу аффективно окрашенных мыслей, которые мешают сосре-

доточить внимание и блокируют извлечение нужной информации из долговременной памяти. Высокотревожными людьми ситуации экзаменационных испытаний обычно воспринимаются и переживаются как угроза их «Я», порождают серьезные сомнения в себе, излишнюю эмоциональную напряженность, которая согласно известному уже нам закону Йеркса—Додсона отрицательно сказывается на результатах.

Часто человек, попадая в такие жизненные ситуации, где он в состоянии справиться с неожиданно возникшей проблемой, тем не менее оказывается практически беспомощным. Почему? Посмотрим, что по этому поводу говорят данные психологических исследований.

Первые результаты, связанные с психологическим изучением состояния беспомощности, причин его возникновения, были получены на животных. Оказалось, что если собаку некоторое время силой удерживать на привязи в станке и давать ей умеренные удары электрическим током после того, как зажигается световой сигнал, то, будучи свободной от сдерживающих ее пут, она поначалу ведет себя довольно странно. Имея возможность выпрыгнуть из станка и убежать после того, как очередной раз зажигается световой сигнал, она тем не менее покорно стоит на месте и дожидается удара электрическим током. Животное оказывается беспомощным, хотя на самом деле вполне в состоянии избежать беды.

В противоположность этому собаки, которые не подвергались подобного рода процедуре в физически стесненных обстоятельствах, ведут себя иначе: как только зажигается световой сигнал, они моментально выпрыгивают из станка и убегают.

Почему в первом эксперименте собаки не вели себя иначе? Дальнейшие исследования позволили получить ответ на этот вопрос. Оказалось, что беспомощным собаку делает прежний печальный опыт поведения в подобного рода ситуациях.

Аналогичные реакции нередко наблюдаются и у людей, причем наибольшую беспомощность демонстрируют те, кто характеризуется сильно выраженной ЛТ, т.е. люди, неуверенные в себе и полагающие, что от них в жизни мало что зависит.

Еще более интересные результаты дали непосредственно проведенные на человеке эксперименты по возбуждению и выяснению причин так называемой когнитивной беспомощности, когда, взявшись за решение некоторой задачи и имея необходимые для нее знания, умения и навыки, человек оказывается не в состоянии применить их на практике. Чтобы опытным пу-

тем исследовать когнитивную беспомощность, необходимо было поставить человека в такую ситуацию, где он, успешно решая одни задачи, не справлялся бы с другими и был не в состоянии объяснить, почему в одних случаях он добивается успеха, а в других его постигает неудача. Такого рода ситуация должна была сделать его усилия, направленные на управление успехами, практически бессмысленными. Именно так соответствующие исследования проводились.

Было установлено, что чувство беспомощности чаще всего возникает у человека тогда, когда многочисленные неудачи в его сознании ассоциируются с отсутствием у него способностей, необходимых для успешной деятельности. В этом случае у человека пропадает желание предпринимать попытки и прилагать усилия дальше, ибо вследствие многочисленных и неконтролируемых неудач они теряют смысл.

Наряду со снижением мотивации в этих случаях обычно ощущается нехватка знаний, а также эмоционально-положительной стимуляции деятельности. Подобные психологические явления чаще всего наблюдаются при выполнении задач средней степени сложности, а не особо трудных (при последних неудачу можно объяснить трудностью самой задачи, а не отсутствием необходимых способностей у субъекта).

Выявлены особенности людей, способствующие и препятствующие появлению у них чувства когнитивной беспомощности. Оказалось, что при сильно выраженной мотивации достижения успехов и уверенности в том, что многое зависит от самого действующего лица, чувство беспомощности, его отрицательные следствия возникают реже, чем при наличии мотивации избегания неудач и неуверенности. Более всего поддаются такому чувству люди, которые слишком поспешно и неоправданно часто объясняют свои неудачи отсутствием у них необходимых способностей и имеют заниженную самооценку.

Есть данные, свидетельствующие о том, что девочки в школьном возрасте более склонны поддаваться этому чувству, чем мальчики, но это случается с ними тогда, когда оценка их деятельности и способностей исходит от значимых взрослых людей, а не от сверстников. Аналогичную тенденцию проявляют люди, склонные к депрессии, т.е. имеющие благоприятствующие ей акцентуации характера.

Оказалось, что состояние беспомощности, порожденное искусственно создаваемой в эксперименте случайностью и необъяснимостью для индивида его успехов и неудач, пропадает, как

только ему дают понять, что результаты деятельности от него фактически не зависят. Поэтому главное для человека, чтобы он не попадал в ситуацию когнитивной беспомощности, состоит в том, чтобы его не покидало чувство подконтрольности складывающейся ситуации.

МОТИВАЦИЯ И ЛИЧНОСТЬ

Многие из рассмотренных нами мотивационных факторов со временем становятся настолько характерными для человека, что превращаются в черты его личности. К ним вполне можно отнести те, которые рассматривались нами в предыдущем параграфе главы. Это — мотив достижения успехов, мотив избегания неудачи, тревожность (ЛТ), определенный локус контроля, самооценка, уровень притязаний. Кроме них личностно характеризуют человека потребность в общении (аффилиация), мотив власти, мотив оказания помощи другим людям (альтруизм) и агрессивность. Это — наиболее значимые социальные мотивы человека, определяющие его отношение к людям. Рассмотрим эти мотивы, начав с самооценки.

Установлено, что у людей, ориентированных на успех, чаще преобладают реалистические, а у индивидов, ориентированных на неудачу, — нереалистические, завышенные или заниженные, *самооценки*. С величиной самооценки связаны удовлетворенность или неудовлетворенность человека, возникающие в результате достижения успеха или появления неудачи. В своей практической деятельности человек обычно стремится к достижению таких результатов, которые согласуются с его самооценкой, способствуют ее укреплению, нормализации. Самооценка, в свою очередь, зависит от результата деятельности.

С самооценкой соотносится *уровень притязаний* — тот практический результат, которого субъект рассчитывает достичь в работе. Как фактор, определяющий удовлетворенность или неудовлетворенность деятельностью, уровень притязаний имеет большее значение для лиц, ориентированных на избегание неудачи, а не на достижение успехов. Существенные изменения в самооценке появляются в том случае, когда сами успехи или неудачи связываются субъектом деятельности с наличием или отсутствием у него необходимых способностей.

Мотивы аффилиации и власти актуализируются и удовлетворяются только в общении людей. Мотив аффилиации обычно

проявляется как стремление человека наладить добрые, эмоционально положительные взаимоотношения с людьми. Внутренне, или психологически, он выступает в виде чувства привязанности, верности, а внешне — в общительности, в стремлении сотрудничать с другими людьми, постоянно находиться вместе с ними. Любовь к человеку — высшее духовное проявление данного мотива.

Отношения между людьми, построенные на основе аффилиации, в описанных их качествах, как правило, взаимны. Партнеры по общению, обладающие такими мотивами, не рассматривают друг друга как средство удовлетворения личных потребностей, не стремятся к доминированию друг над другом, а рассчитывают на равноправное сотрудничество. В результате удовлетворения мотива аффилиации между людьми складываются доверительные, открытые взаимоотношения, основанные на симпатиях и взаимопомощи.

В качестве противоположного мотиву аффилиации выступает *мотив отвергания,* проявляющийся в боязни быть не принятым, отвергнутым значимыми людьми.

Доминирование у человека мотива аффилиации порождает стиль общения с людьми, характеризующийся уверенностью, непринужденностью, открытостью и смелостью. Напротив, преобладание мотива отвергания ведет к неуверенности, скованности, неловкости, напряженности.

Выраженный мотив аффилиации внешне проявляется в особой озабоченности человека установлением, поддержанием или восстановлением нарушенных дружеских взаимоотношений с людьми, таких, которые описываются словами «дружба» и «любовь». Мотив аффилиации коррелирует со стремлением человека к одобрению со стороны окружающих людей, с уверенностью и желанием самоутверждения.

Люди с развитым мотивом аффилиации проявляют большую активность и инициативу в общении с окружающими, особенно в таких видах деятельности, как переписка, разговоры по телефону, посещение разного рода клубов, собраний, совещаний, встреч, вечеров и т.п. Сильный мотив аффилиации ведет к предпочтению со стороны человека такого партнера по общению, в котором развиты дружеские качества (заметим, кстати, что сильный мотив достижения предопределяет выбор партнера с развитыми деловыми качествами). У женщин, по некоторым данным, мотив аффилиации при столкновении с мотивом достижения успехов доминирует чаще, чем у мужчин. Однако

это скорее результат различий в обучении и воспитании, чем следствие половой принадлежности как таковой.

Люди с преобладающим мотивом аффилиации достигают более высоких результатов в работе в тех случаях, когда они трудятся не в одиночку, а в составе группы, с членами которой у них установились дружеские взаимоотношения. Максимальное улучшение результатов деятельности в этих условиях наблюдается у тех, кто одновременно имеет сильно выраженные мотивы аффилиации и достижения успехов. Худшие результаты обнаруживаются в том случае, если рядом с другими людьми работает человек с высокоразвитым мотивом достижения и с выраженной боязнью быть отвергнутым людьми в случае неудачи.

Лица, у которых доминирует мотив аффилиации над боязнью быть отвергнутым, лучше относятся к людям. Им больше нравятся те, кто их окружает, они сами пользуются симпатией и уважением окружающих людей. Отношения таких людей с окружающими строятся на основе взаимного доверия.

Преобладание мотива-боязни быть отвергнутым, напротив, создает препятствия на пути межличностного общения. Такие люди вызывают недоверие к себе, они одиноки, у них слабо развиты умения и навыки общения. И все же, невзирая на страх быть отвергнутыми, они так же, как и те, у кого силен мотив аффилиации, стремятся к общению, поэтому нет оснований говорить о них как о не имеющих выраженной потребности в общении.

Мотив власти кратко можно определить как устойчивое и отчетливо выраженное стремление человека иметь власть над другими людьми. Г.Маррей дал такое определение этому мотиву: мотив власти — это склонность управлять социальным окружением, в том числе людьми, воздействовать на поведение других людей разнообразными способами, включая убеждение, принуждение, внушение, сдерживание, запрещение и т.п.; побуждение других поступать в соответствии со своими интересами и потребностями; добиваться их расположения, сотрудничества; доказывать свою правоту, отстаивать собственную точку зрения; влиять, направлять, организовывать, руководить, надзирать, править, подчинять, властвовать, диктовать условия; судить, устанавливать законы, определять нормы и правила поведения; принимать за других решения, обязывающие их поступать определенным образом; уговаривать, отговаривать, наказывать; очаровывать, привлекать к себе внимание, иметь последователей.

Другой исследователь мотивации власти Д.Верофф психологически уточнил определение данного явления следующим образом: под мотивацией власти понимается стремление и способность получать удовлетворение от контроля над другими людьми.

Эмпирическими признаками наличия у человека мотива, или мотивации, власти являются следующие: постоянные и достаточно отчетливо выраженные эмоциональные переживания, связанные с удержанием или утратой психологического или поведенческого контроля над другими людьми; удовлетворение от победы над другим человеком в какой-либо деятельности или огорчение по поводу неудачи; нежелание подчиняться другим людям, активное стремление к независимости; склонность управлять, доминировать над людьми в разнообразных ситуациях общения и взаимодействия с ними. «Мотив власти направлен на приобретение и сохранение ее источников либо ради связанного с ними престижа и ощущения власти, либо ради влияния... на поведение и переживания других людей, которые, будучи предоставленными сами себе, не поступили бы желательным для субъекта образом»[1].

К явлениям, изучаемым в психологии в связи с мотивацией власти, относятся лидерство, влияние людей друг на друга, руководство и подчинение, а также многие феномены, связанные с воздействием индивида на группу и группы на индивида (их мы рассмотрим в следующем разделе). В отличие от других наук, изучающих феномен власти, психология акцентирует внимание на личных мотивах властвования, а также на психологических аспектах использования человеком данной ему власти над людьми. О психологических аспектах власти говорят тогда, когда один человек вынуждает другого что-то делать против его воли. Считается, что люди, стремящиеся к власти над другими людьми, обладают особо выраженным мотивом власти. По своему происхождению он, вероятно, связан со стремлением человека к превосходству над другими людьми.

Впервые данный мотив привлек к себе внимание в исследованиях *неофрейдистов*. Он был объявлен одним из главных мотивов человеческого социального поведения. А.Адлер, ученик З.Фрейда, считал, что стремление к превосходству, совершенству и социальной власти компенсирует естественные недостатки людей, испытывающих так называемый комплекс неполноценности. Аналогичной точки зрения, но теоретически разрабаты-

[1] *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность. — М., 1986. — С. 322.

ваемой в ином контексте, придерживался другой представитель неофрейдизма — Э.Фромм.

Было установлено, что психологически власть одного человека над другими людьми подкрепляется несколькими способами: возможностью награждать и наказывать людей; способностью принуждать их к совершению определенных действий; системой правовых и моральных норм, дающих одним право управлять, а другим вменяющих в обязанность подчиняться и беспрекословно следовать распоряжениям власть имущих; авторитетом, которым один человек обладает в глазах другого, являясь для него образцом для подражания, знатоком, в общем чем-то таким, что этому человеку крайне необходимо.

Следуя этим определениям, можно считать, что некоторой психологической властью над другими людьми располагает каждый человек, если в данный момент времени он выступает в качестве монопольного обладателя каких-либо жизненно значимых для этих людей ценностей.

Замечено, что индивидуальные различия в склонности к обладанию властью над другими людьми проявляются в следующих личностных качествах: умениях получать доступ и распоряжаться источниками власти, способности менять психологию другого человека в нужном направлении, оказывать влияние на его поведение, в предпочтении тех или иных средств психологического воздействия. Такие различия обнаруживаются и в целях, ради которых человек стремится получить власть над другими людьми.

Проявление властных тенденций оказалось связанным не только с мотивом власти как специфической личностной диспозицией, но также и с особенностями складывающейся ситуации. Показано, что в тех случаях, когда образующаяся ситуация способствует таким проявлениям, интенсивность и количество действий, связанных с мотивацией власти и свидетельствующих о стремлении иметь власть, увеличивается.

С теоретической точки зрения явления, связанные с мотивацией власти, представляются гораздо более сложными для понимания, предсказания и объяснения, чем феномены, относящиеся к аффилиации и мотивации достижения успехов. В стремление человека казаться более сильным и влиятельным, оказывать воздействие на людей и происходящие события могут быть включены многие различные мотивы помимо собственно мотива власти, поэтому четко представить себе структуру и иерархию всевозможных мотивов, побуждающих к проявлениям власти, не всегда представляется возможным.

Люди с развитым мотивом власти более других склонны обращать на себя внимание других, выделяться, привлекать сторонников, сравнительно легко поддающихся влиянию, приобретать и накапливать престижные, пользующиеся модой вещи. У них, как правило, более высокий уровень социальной активности, проявляющейся в стремлении занимать руководящие посты, включаться в соревнование, организовывать работу других людей. Они малоконформны, неважно себя чувствуют в групповых видах деятельности, когда вынуждены строго следовать одинаковым для всех правилам поведения и подчиняться другим. Считается, что люди с высокоразвитым мотивом власти обладают способностью с выгодой для себя использовать предоставляемые ситуацией возможности для проявления соответствующего мотива. Обнаружено также, что учащиеся с высоким мотивом власти показывают лучшие результаты в учебе, если преподаватель не доминирует над ними, не задает жесткие правила поведения в учебной ситуации и предоставляет им свободу действий.

Интересные данные о поведении людей с разновыраженными мотивами достижения, аффилиации и власти получены в эксперименте, проведенном К.Терюном с использованием игры, называемой «дилемма узника». В этой игре участвуют два человека, от их поведения в отношении друг друга прямо зависят выигрыш и проигрыш каждого из них в отдельности и обоих вместе. Если оба участника не идут на сотрудничество друг с другом, то оба проигрывают. Если оба одновременно идут на сотрудничество — оба выигрывают, однако в этом случае выигрыш каждого оказывается меньше, чем он мог бы быть в случае, если один из партнеров шел на сотрудничество, а другой обманывал его.

Выяснилось, что люди с сильно развитым мотивом достижения успехов, как правило, оба идут на конфронтацию; люди с развитым мотивом аффилиации чаще предпочитают сотрудничество; люди с преобладающим мотивом власти нередко, склоняя своего партнера на сотрудничество, сами обманывают его и стараются извлечь максимальную пользу из игры только для себя. Однако при увеличении размера ожидаемого выигрыша и, соответственно, проигрыша эти различия во взаимном поведении сглаживаются, и почти все индивиды независимо от характера их мотивации начинают проявлять склонность к соперничеству.

В другом исследовании было обнаружено, что сочетание высокого мотива власти со слабо выраженным мотивом аффилиации способствует проявлению людьми (в данном случае изучались руководители) ответственности, хороших организаторских

способностей, стремления к сплоченности. Оказалось, что оптимальным для руководителей является следующее сочетание различных мотивов: высоких мотивов достижения и власти и сравнительно низкого мотива аффилиации, причем из этих трех мотивов менее значимой оказалась величина мотива власти. Наиболее благоприятное для успешного руководства людьми сочетание данных мотивов образуется при среднем, а не сильно выраженном мотиве власти.

Особый интерес в психологии мотивации вызывает так называемое *просоциальное поведение* и его мотивы. Под таким поведением понимаются любые альтруистические действия человека, направленные на благополучие других людей, оказание им помощи. Эти формы поведения по своим особенностям разнообразны и располагаются в широком диапазоне от простой любезности до серьезной благотворительной помощи, оказываемой человеком другим людям, причем иногда с большим ущербом для себя, ценой самопожертвования. Некоторые психологи считают, что за таким поведением лежит особый мотив, и называют его мотивом альтруизма (иногда — мотивом помощи, иногда — заботы о других людях).

Вот как определил этот важный человеческий мотив Г.Маррей, который одним из первых назвал его в своих работах. Данный мотив проявляется в том, чтобы «высказывать сочувствие и удовлетворять потребности беспомощного... ребенка или любого другого, который слаб, покалечен, устал, неопытен, немощен, унижен, одинок, отвержен, болен, который потерпел поражение или испытывает душевное смятение»[1]. Этот же мотив выступает в стремлении кормить, опекать, поддерживать, утешать, защищать, успокаивать, заботиться, исцелять тех, кто в этом нуждается.

Альтруистическое, или просоциальное, поведение можно также определить как такое, которое осуществляется ради блага другого человека и без надежды на вознаграждение. Альтруистически мотивированное поведение в большей степени ведет к благополучию других людей, чем к собственному благополучию того, кто его реализует. При альтруистическом поведении акты заботы о других людях и оказания помощи им осуществляются по собственному убеждению человека, без какого бы то ни было давления на него со стороны или собственного расчета. По смыслу такое поведение диаметрально противоположно агрессии.

---

[1]Цит. по: *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность. — М., 1986. — С. 338.

Существует несколько социальных норм нравственного порядка, характерных для поведения человека в современном цивилизованном обществе. Исходя из них можно объяснить альтруистическое поведение. Одной из таких норм является *норма социальной ответственности*. Она побуждает человека к оказанию помощи другим людям во всех случаях, когда кто-либо нуждается в ней, например, в силу того, что он слишком стар, болен или беден и нет другого человека или социального института, способного взять на себя заботу о нем. В том случае, если окружающие люди считают, что причина пребывания человека в бедственном положении и средства выхода из него находятся в его собственных руках, помощь ему со стороны оказывается с меньшей готовностью.

Другой социальной нормой, определяющей оказание альтруистической помощи, является *норма взаимности*. Смысл ее состоит в моральном обязательстве человека платить добром за добро. Как мотив поведения взаимная признательность оказывается особенно сильной, если человеком по доброй воле, а не силой обстоятельств или по принуждению оказана помощь другому.

Важную роль в оказании помощи играет способность человека к сопереживанию (эмпатии): чем больше он склонен к нему, тем с большей готовностью он оказывает помощь другим людям. Некоторые ученые считают, что способность к эмпатии лежит в основе всех других форм альтруистического поведения человека.

В связи с распространением в мире не только альтруизма, но и неблагородных человеческих деяний: войн, преступности, межнациональных и межрасовых столкновений — психологи не могли не обратить внимание на поведение, по существу своему прямо противоположное альтруизму — агрессивность. Как и в предыдущих случаях, было высказано предположение, что за этим поведением лежит особого рода мотив, получивший аналогичное название — *мотив агрессивности*.

На повседневном языке агрессивными называют действия, — наносящие человеку какой-либо ущерб: моральный, материальный или физический. Агрессивность связана с намеренным причинением вреда другому человеку.

Психологические исследования показали, что у детей — представителей разных культур и народов — могут наблюдаться похожие проявления агрессивности по отношению к сверстникам, причем в пределах примерно одного и того же возраста. Этот период обычно приходится на возраст от 3 до 11 лет. В это время у многих детей наблюдается стремление к борьбе друг с

другом, агрессивные ответные действия как реакция на действия сверстников, причем у мальчиков все это встречается чаще, чем у девочек. Этот факт, вероятно, обусловлен не биологической половой принадлежностью, а культурой, разницей в полоролевом воспитании и обучении. Сама культура воспитания детей разного пола в современном мире такова, что мальчикам чаще прощаются, а девочкам запрещаются агрессивные действия.

Отцы детей, которым свойственна повышенная агрессивность, нередко сами не терпят проявлений агрессии у себя дома, но за его пределами разрешают и даже поощряют подобные действия своих детей, провоцируют и подкрепляют такое поведение. Образцами для подражания в агрессивном поведении обычно являются родители. Ребенок, неоднократно подвергавшийся наказаниям, в конечном счете сам становится агрессивным.

Психологическая трудность устранения агрессивных действий заключается, в частности, в том, что человек, ведущий себя подобным образом, обычно легко находит множество разумных оправданий своему поведению, полностью или отчасти снимая с себя вину. Известный исследователь агрессивного поведения А.Бандура выделил следующие типичные способы оправдания самими агрессорами своих действий:

1. Сопоставление собственного агрессивного акта с личностными недостатками или поступками человека, оказавшегося жертвой агрессии, с целью доказательства того, что по сравнению с ним совершенные в отношении его действия не представляются такими ужасными, какими кажутся на первый взгляд.

2. Оправдание агрессии в отношении другого человека какими-либо идеологическими, религиозными или другими соображениями, например, тем, что она совершена из «благородных» целей.

3. Отрицание своей личной ответственности за совершенный агрессивный акт.

4. Снятие с себя части ответственности за агрессию ссылкой на внешние обстоятельства или на то, что данное действие было совершено совместно с другими людьми, под их давлением или под влиянием сложившихся обстоятельств, например, необходимости выполнить чей-либо приказ.

5. «Расчеловечивание» жертвы путем «доказательства» того, что она якобы заслуживает такого обращения.

6. Постепенное смягчение агрессором своей вины за счет нахождения новых аргументов и объяснений, оправдывающих его действия.

Склонность человека к агрессивным действиям пытались объяснять по-разному. Одной из первых возникла точка зрения, согласно которой у животных и человека существует врожденный «инстинкт агрессивности» (см., например, перечень инстинктов у У.Макдауголла или потребностей у Г.Маррея, представленный во втором параграфе этой главы, или данную там же систему взглядов З.Фрейда). Этот инстинкт определялся поразному в начале нашего века. В настоящее время, однако, уже почти никто не придерживается подобной точки зрения, считая ее слишком биологизаторской и односторонней, отрицающей влияние общества на проявление агрессивности у человека.

Новый взгляд на истоки и причины агрессивного поведения у людей появился в XX в. и был связан с теорией фрустрации. В ней агрессивность рассматривается как прижизненно приобретаемое качество, появляющееся и укрепляющееся как реакция человека на постоянное ущемление жизненно важных для него интересов, хроническое неудовлетворение его основных потребностей по вине других людей. Эта точка зрения, впервые представленная в работе Дж.Долларда и его соавторов (1939), породила множество экспериментальных исследований агрессии.

Данная теория утверждает, что агрессия всегда есть следствие фрустрации, а фрустрация обязательно влечет за собой агрессию. Однако оба этих положения не полностью подтверждаются практикой. Далеко не всякая фрустрация и не во всех случаях жизни обязательно ведет к агрессии.

Еще одна точка зрения на происхождение агрессивного поведения была представлена в теории социального научения Л.Берковитц (1962). Для того чтобы агрессивное поведение возникло и распространилось на определенный объект, необходимо соблюсти два условия: (а) чтобы препятствие, возникшее на пути целенаправленной деятельности, вызвало у человека реакцию гнева и (б) чтобы в качестве причины возникновения препятствия был воспринят другой человек.

Четвертая, самая современная точка зрения на происхождение агрессивного поведения связана с когнитивной теорией научения. В ней агрессивные действия рассматриваются не только как результат фрустрации, но и как следствие научения, подражания другим людям. Агрессивное поведение в этой концепции трактуется как результат следующих когнитивных и других процессов: 1. Оценки субъектом следствий своего агрессивного поведения как положительных. 2. Наличие фрустрации. 3. Наличие эмоционального перевозбуждения типа аффекта или стрес-

са, сопровождающегося внутренней напряженностью, от которой человек хочет избавиться. 4. Наличие подходящего объекта агрессивного поведения, способного снять напряжение и устранить фрустрацию.

Немаловажную роль в порождении и регулировании агрессивного поведения играют восприятие и оценка человеком ситуации, в частности — намерений, приписываемых другому лицу, возмездия за агрессивное поведение, способности достичь поставленной цели в результате применения агрессивных действий, оценки подобных действий со стороны других людей и самооценки.

Для того чтобы умерить агрессивные побуждения человека, необходимо сделать так, чтобы он мог видеть и оценивать себя в момент совершения агрессивных действий. Установлено, например, что человек, получивший возможность видеть себя в зеркале в раздраженном состоянии в момент, когда он готов или уже совершает агрессивные поступки, быстро успокаивается и лучше контролирует свое поведение. Однако такое происходит только в начале раздражения. Когда же он «вышел из себя» и находится в сильном возбуждении, это не помогает снять агрессивные действия.

У человека есть две различные мотивационные тенденции, связанные с агрессивным поведением: тенденция к агрессии и к ее торможению. *Тенденция к агрессии* — это склонность индивида оценивать многие ситуации и действия людей как угрожающие ему и стремление отреагировать на них собственными агрессивными действиями. *Тенденция к подавлению* агрессии определяется как индивидуальная предрасположенность оценивать собственные агрессивные действия как нежелательные и неприятные, вызывающие сожаление и угрызения совести. Эта тенденция на уровне поведения ведет к подавлению, избеганию или осуждению проявлений агрессивных действий.

Мотив торможения агрессивных действий оказывается решающим в актуализации определенных поведенческих тенденций. В ряде экспериментальных психологических исследований, в которых для оценки мотива-тенденции к агрессии применялась проективная методика, получен парадоксальный на первый взгляд результат: те люди, которые в процессе тестирования обнаружили высокие показатели склонности к агрессии, в реальной жизни, как выяснилось, эту склонность не проявляли, подавляя ее даже больше, чем те, чьи показатели мотива агрессивности были выше. Этот результат объясняется, в частности, развитостью у них тенденции к торможению внешних

проявлений агрессии, которая становится тем сильнее, чем значительнее мотивация к агрессии.

Источники торможения агрессии могут быть как внешними так и внутренними. В качестве примера внешних источников можно назвать страх перед возможным возмездием или наказанием за агрессивное поведение, а в качестве примера внутреннего источника — переживание вины за несдержанное, агрессивное поведение по отношению к другому живому существу. Было показано, что обычных подростков от тех, кто совершил правонарушения и находится в местах отбывания наказания, отличают именно внутренние источники торможения агрессивных действий. Сильным тормозным фактором в проявлении подростками агрессии является также позиция взрослых, в частности родителей, по отношению к агрессивному поведению детей.

Темы и вопросы для обсуждения на семинарах

Т е м а 1. Мотив и мотивация.

1. Диспозиционная и ситуационная детерминация поведения.
2. Основные проблемы мотивационного объяснения поведения.
3. Понятия мотивации и диспозиции.
4. Главные диспозиционные переменные: мотив, потребность, цель.
5. Структура и основные параметры мотивационной сферы человека.
6. Представление о сознательной и бессознательной мотивации.

Т е м а 2. Психологические теории мотивации.

1. История теоретических исследований мотивации:
2. Развитие теорий мотивации до второй половины XIX в.
3. Теория инстинктов у человека.
4. Теория потребностей.
5. Направления исследования мотивации в первой половине XX в.
6. Когнитивные теории мотивации.

Т е м а 3. Мотивация и деятельность.

1. Понятие и теория каузальной атрибуции.
2. Мотивация достижения успехов и избегания неудач.
3. Индивидуальные различия в деятельности людей, ориентированных на успех и неудачу.
4. Поведение людей с различной самооценкой способностей в случаях успехов и неудач.
5. Мотивация достижения и тревожность.
6. Мотивационное объяснение беспомощности.

Т е м а 4. Мотивация и личность.

1. Самооценка и уровень притязаний как факторы мотивации.
2. Потребность в общении (аффилиация).

3. Мотивация власти.
4. Поведение людей с разными мотивами в различных социальных ситуациях.
5. Альтруизм, эмпатия и просоциальное поведение.
6. Мотивация агрессивности и фрустрация.

Темы для рефератов

1. Основные понятия из области психологических исследований мотивации.
2. Теории мотивации.
3. Психологические исследования мотивации достижения успехов.
4. Личностные корреляты мотивации.

Темы для самостоятельной исследовательской работы

1. Классификация человеческих потребностей.
2. Современные когнитивные теории мотивации.
3. Мотивационно-психологические факторы, способствующие и препятствующие достижению успехов.
4. Мотивация агрессивного и просоциального поведения.

ЛИТЕРАТУРА

I

Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. — М., 1990. *(Понятие мотивации: 11—45. Механизмы развития мотивации человека: 46—82. Мотивация и эмоции: 82—216. Мотивация и личность: 217—284.)*

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1982 (1975). *(Мотивы, эмоции и личность: 189—206.)*

Селье Г. Стресс без дистресса. — М., 1982. *(Мотивация и стресс: 52—83.)*

Симонов П.В. Мотивированный мозг. Высшая нервная деятельность и естественнонаучные основы общей психологии. — М., 1987. *(Опыт классификации потребностей человека: 43—60.)*

Симонов П.В. Эмоциональный мозг. Физиология. Нейроанатомия. Психология эмоций. — М., 1981. *(Потребности как основа и движущая сила человеческого поведения: 143—160.)*

Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. — Вып. V. — М., 1975. *(Мотивация: 15—110.)*

Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. — М., 1986. — Т. I. *(Состояние исследований мотивации: 12—55. Основные направления исследований мотивации: 56—93. Мотивация и личность: 94—122. Ситуационные детерминанты поведения; 123—178. Когнитивная теория мотивации: 179—242. Тревожность и мотив дости-*

жения: 243—288. Социальные мотивы — аффилиация и власть: 289—337. Просоциальные и антисоциальные мотивы. Мотивация помощи и агрессия; 338—405.)

II

Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. — М., 1976. *(Мотивация: 6—39. Формирование личности и мотивации: 39—75, 135—143. Воспитание и мотивация: 144—155.)*

Бороздина Л.В. Исследование уровня притязаний: Учебное пособие. — М., 1986. *(Понятие уровня притязаний: 3—11. Уровень притязаний и личность: 31—40.)*

Братусь Б.С. Психологические аспекты нравственного развития личности. — М., 1977. *(Мотивация: 5—21.)*

Вилюнас В.К. Психологические механизмы биологической мотивации. — М., 1986. *(Мотивационные процессы в системе психического отражения: 3—16. Нужды и потребности: 48—78, 94—110. Мотивация и эмоции: 78—94. Инстинкты: 110—143.)*

Додонов Б.И. В мире эмоций. — Киев, 1987. *(Эмоции и потребности: 18—22.)*

Маркова А.К. и др. Формирование мотивации учения: Книга для учителя. — М., 1990. *(Тренинг мотивации: 122—179.)*

Мерлин В.С. Структура личности. Характер, способности, самосознание: Учебное пособие к спецкурсу. — Пермь, 1990. *(Мотивация: 73—81.)*

Миллер Д., Галантер Е., Прибрам К. Планы и структура поведения. — М., 1964. *(Мотивация поведения, Значимость, намерения и выполнение планов: 75—90. Инстинкты: 91—99.)*

Муздыбаев К. Психология ответственности. — Л., 1983. *(Локус контроля личности: 43—89.)*

Мясищев В.Н. Личность и неврозы. — Л., 1960. *(О потребностях как отношениях человека: 200—208. Проблема отношений человека и ее место в психологии: 209—230.)*

Психология эмоций: Тексты. — М., 1984. *(Мотивационная теория эмоций: 138—151.)*

Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. — Вып. III. — М., 1970. *(Потребности: 147 — 196.)*

Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. — М., 1986. — Т. II. *(Мотивация достижения: 5—59. Атрибуция каузальная: 60—187. Развитие мотивации и изменение мотивов: 270—339.)*

Чудновский В.Э. Воспитание способностей и формирование личности. — М., 1986. *(Познавательная потребность: 32—41.)*

Ярошевский М.Г. Психология в XX столетии: Теоретические проблемы развития психологической науки. — 2-е изд. — М., 1974. *(Фрейдизм и категория мотивации: 219—252.)*

III

Бороздина Л.В. Исследование уровня притязаний: Учебное пособие. — М., 1986. *(Мотивация. Целеполагание: 11—31.)*

Брунер Д.С. Психология познания: За пределами непосредственной информации. — М., 1977. *(Мотивация и восприятие: 13—130.)*

Василюк Ф.Е. Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций. — М., 1984. *(Понятие и процесс переживания: 16—30, 49—77. Фрустрация: 36—42. Конфликт: 42—45. Кризис: 45—49.)*

Волков К.Н. Психологи о педагогических проблемах. — М., 1981. *(Мотивация учения: 5—26.)*

Гримак Л.П. Резервы человеческой психики: Введение в психологию активности. — 2-е изд., доп. — М., 1989. *(Противоборство мотиваций: 163—171. Управление поведением: 172—187.)*

Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание. — М., 1961. *(Непроизвольное запоминание и мотивация: 222—241.)*

Изучение учителем психического развития шестилетних учащихся. — Киев, 1984. *(Строение мотивации учения и способы ее изучения: 17—29.)*

Кликс Ф. Пробуждающееся мышление: У истоков человеческого интеллекта. — М., 1983. *(Мотивационная основа когнитивных процессов. Психофизиология: 112—126.)*

Лингарт Й. Процесс и структура человеческого учения. — М., 1970. *(Вопросы активации и мотивации: 116—138.)*

Миллер Д., Галантер Е., Прибрам К. Планы и структура поведения. — М., 1964. *(Двигательные умения и навыки: 100—115.)*

Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. — М., 1988. *(Психосемантический подход к исследованию мотивации: 86—101.)*

Способности и склонности: Комплексные исследования. — М., 1989. *(Дифференциальный подход к способностям и склонностям: 7—21.)*

Яценко Т.С. Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей. — Киев, 1987. *(Понятие психологической защиты и ее функции: 12—47.)*

Раздел IV.
ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ

Глава 20.
ОБЩЕНИЕ

Краткое содержание

Понятие и виды общения. Определение общения. Содержание, цели и средства общения. Общность и различия содержания, целей и средств общения у человека и животных. Виды общения у человека и животных, их дифференциация по содержанию, целям и средствам. Непосредственное и опосредствованное общение. Биологическое, материальное, когнитивное и кондиционное общение. Деловое и личностное общение. Инструментальное и целевое общение. Вербальное и невербальное общение. Общение и деятельность как интеллектуально и личностно развивающие человека формы социальной активности, взаимно дополняющие друг друга.

Роль общения в психическом развитии человека. Необходимость для человека повседневного общения с другими людьми для интеллектуального и нравственного развития. Особая роль раннего онтогенетического общения для последующего психического развития индивида. Значение различных видов общения: делового и личностного, материального и когнитивного, кондиционного и целевого, биологического и социального, непосредственного и опосредствованного, вербального и невербального — для разностороннего интеллектуального и личностного развития человека.

Техника и приемы общения. Определение техники и приемов общения. Техника и приемы общения на начальном его этапе (преднастройка к общению, создание необходимого состояния у собеседника). Техника и приемы общения, применяемые в его процессе. Понятие обратной связи и механизмы ее действия. Коммуникативные способности. Возрастные особенности техники и приемов общения. Профессиональные особенности техники и приемов общения людей.

Развитие общения. Филогенетические и онтогенетические аспекты развития общения. Эволюционное преобразование содержания, целей и средств общения, происходящее у животных. Появление невербальных средств общения, близких к человеку, у антропоидов. Начальный этап развития общения у человека. Становление и использование речи как средства общения. Совершенствование содержания, целей и средств общения по мере интеллектуального и личностного роста человека.

ПОНЯТИЕ И ВИДЫ ОБЩЕНИЯ

Рассматривая образ жизни различных высших животных и человека, мы замечаем, что в нем выделяются две стороны: контакты с природой и контакты с живыми существами. Первый тип контактов мы назвали деятельностью, и он уже был рассмотрен в гл. 6. Второй тип контактов характеризуется тем, что взаимодействующими друг с другом сторонами являются живые существа, организм с организмом, обменивающиеся информацией. Этот тип внутривидовых и межвидовых контактов называют общением.

Общение свойственно всем высшим живым существам, но на уровне человека оно приобретает самые совершенные формы, становясь осознанным и опосредствованным речью. В общении выделяются следующие аспекты: содержание, цель и средства. *Содержание* — это информация, которая в межиндивидуальных контактах передается от одного живого существа к другому. Содержанием общения могут быть сведения о внутреннем мотивационном или эмоциональном состоянии живого существа. Один человек может передавать другому информацию о наличных потребностях, рассчитывая на потенциальное участие в их удовлетворении. Через общение от одного живого существа к другому могут передаваться данные об их эмоциональных состояниях (удовлетворенность, радость, гнев, печаль, страдание и т.п.), ориентированные на то, чтобы определенным образом настроить другое живое существо на контакты. Такая же информация передается от человека к человеку и служит средством межличностной настройки. По отношению к разгневанному или страдающему человеку мы, например, ведем себя иначе, чем по отношению к тому, кто настроен благожелательно и испытывает радость.

Содержанием общения может стать информация о состоянии внешней среды, передаваемая от одного живого существа к другому, например, сигналы об опасности или о присутствии где-то поблизости положительных, биологически значимых факторов, скажем, пищи.

У человека содержание общения значительно шире, чем у животных. Люди обмениваются друг с другом информацией, представляющей знания о мире, богатый, прижизненно приобретенный опыт, знания, способности, умения и навыки. Человеческое общение многопредметно, оно самое разнообразное по своему внутреннему содержанию.

Цель общения — это то, ради чего у человека возникает данный вид активности. У животных целью общения может быть побуждение другого живого существа к определенным действиям, предупреждение о том, что необходимо воздержаться от какого-либо действия. Мать, например, голосом или движением предупреждает детеныша об опасности; одни животные в стаде могут предупреждать других о том, что ими восприняты жизненно важные сигналы.

У человека количество целей общения увеличивается. В них помимо перечисленных выше включаются передача и получение объективных знаний о мире, обучение и воспитание, согласование разумных действий людей в их совместной деятельности, установление и прояснение личных и деловых взаимоотношений, многое другое. Если у животных цели общения обычно не выходят за рамки удовлетворения актуальных для них биологических потребностей, то у человека они представляют собой средство удовлетворения многих разнообразных потребностей: социальных, культурных, познавательных, творческих, эстетических, потребностей интеллектуального роста, нравственного развития и ряда других.

Не менее существенны отличия *средств* общения. Последние можно определить как способы кодирования, передачи, переработки и расшифровки информации, передаваемой в процессе общения одного живого существа другому.

Кодирование информации — это способ передачи ее от одного живого существа к другому. Например, информация может передаваться с помощью прямых телесных контактов: касанием тела, руками и т.п. Информация может людьми передаваться и восприниматься на расстоянии, через органы чувств (наблюдения со стороны одного человека за движениями другого или восприятие производимых им звуковых сигналов).

У человека, кроме всех этих данных от природы способов передачи информации, есть немало таких, которые изобретены и усовершенствованы им самим. Это — язык и другие знаковые системы, письменность в ее разнообразных видах и формах (тексты, схемы, рисунки, чертежи), технические средства записи, передачи и хранения информации (радио- и видеотехника; механическая, магнитная, лазерная и иные формы записей). По своей изобретательности в выборе средств и способов внутривидового общения человек намного опередил все известные нам живые существа, обитающие на планете Земля.

В зависимости от содержания, целей и средств общение можно разделить на несколько видов. По содержанию оно может быть представлено как материальное (обмен предметами и продуктами деятельности), когнитивное (обмен знаниями), кондиционное (обмен психическими или физиологическими состояниями), мотивационное (обмен побуждениями, целями, интересами, мотивами, потребностями), деятельностное (обмен действиями, операциями, умениями, навыками). При *материальном общении* субъекты, будучи занятыми индивидуальной деятельностью, обмениваются ее продуктами, которые, в свою очередь, служат средством удовлетворения их актуальных потребностей. При *кондиционном общении* люди оказывают влияние друг на друга, рассчитанное на то, чтобы привести друг друга в определенное физическое или психическое состояние. Например, поднять настроение или, напротив, испортить его; возбудить или успокоить друг друга, а в конечном счете — оказать определенное воздействие на самочувствие друг друга.

Мотивационное общение имеет своим содержанием передачу друг другу определенных побуждений, установок или готовности к действиям в определенном направлении. В качестве примера такого общения можно назвать случаи, когда один человек желает добиться того, чтобы у другого возникло или исчезло некоторое стремление, чтобы у кого-либо сложилась определенная установка к действию, актуализировалась некоторая потребность. Иллюстрацией *когнитивного* и *деятельностного общения* может служить общение, связанное с различными видами познавательной или учебной деятельности. Здесь от субъекта к субъекту передается информация, расширяющая кругозор, совершенствующая и развивающая способности.

По целям общение делится на биологическое и социальное в соответствии с обслуживаемыми им потребностями. *Биологическое* — это общение, необходимое для поддержания, сохранения и развития организма. Оно связано с удовлетворением основных органических потребностей. *Социальное общение* преследует цели расширения и укрепления межличностных контактов, установления и развития интерперсональных отношений, личностного роста индивида. Существует столько частных целей общения, сколько можно выделить подвидов биологических и социальных потребностей.

По средствам общение может быть непосредственным и опосредствованным, прямым и косвенным. *Непосредственное общение* осуществляется с помощью естественных органов, данных

живому существу природой: руки, голова, туловище, голосовые связки и т.п. *Опосредствованное общение* связано с использованием специальных средств и орудий для организации общения и обмена информацией. Это или природные предметы (палка, брошенный камень, след на земле и т.д.), или культурные (знаковые системы, записи символов на различных носителях, печать, радио, телевидение и т.п.).

Прямое общение предполагает личные контакты и непосредственное восприятие друг другом общающихся людей в самом акте общения, например, телесные контакты, беседы людей друг с другом, их общение в тех случаях, когда они видят и непосредственно реагируют на действия друг друга.

Косвенное общение осуществляется через посредников, которыми могут выступать другие люди (скажем, переговоры между конфликтующими сторонами на межгосударственном, межнациональном, групповом, семейном уровнях).

Человек отличается от животных наличием у него особой, жизненно важной потребности в общении, а также тем, что большую часть своего времени он проводит в общении с другими людьми.

Среди видов общения можно выделить также деловое и личностное, инструментальное и целевое. *Деловое общение* обычно включено как частный момент в какую-либо совместную продуктивную деятельность людей и служит средством повышения качества этой деятельности. Его содержанием является то, чем заняты люди, а не те проблемы, которые затрагивают их внутренний мир. В отличие от делового *личностное общение,* напротив, сосредоточено в основном вокруг психологических проблем внутреннего характера, тех интересов и потребностей, которые глубоко и интимно затрагивают личность человека: поиск смысла жизни, определение своего отношения к значимому человеку, к тому, что происходит вокруг, разрешение какого-либо внутреннего конфликта и т.п.

Инструментальным можно назвать общение, которое не является самоцелью, не стимулируется самостоятельной потребностью, но преследует какую-то иную цель, кроме получения удовлетворения от самого акта общения. *Целевое* — это общение, которое само по себе служит средством удовлетворения специфической потребности, в данном случае потребности в общении.

В жизни человека общение не существует как обособленный процесс или самостоятельная форма активности. Оно включено в индивидуальную или групповую практическую деятельность, которая не может ни возникнуть, ни осуществиться без интенсивного и разностороннего общения.

Между деятельностью и общением как видами человеческой активности существуют различия. Результатом деятельности является обычно создание какого-либо материального или идеального предмета, продукта (например, формулировка идеи, мысли, высказывания). Итогом общения становится взаимное влияние людей друг на друга. Деятельность является в основном интеллектуально развивающей человека формой активности, а общение — видом активности, главным образом формирующей и развивающей его как личность. Но деятельность может также участвовать в персональном преобразовании человека, равно как общение — в его интеллектуальном развитии. И деятельность, и общение поэтому следует рассматривать как взаимосвязанные стороны развивающей человека социальной активности.

Важнейшими видами общения у людей являются вербальное и невербальное. *Невербальное общение* не предполагает использование звуковой речи, естественного языка в качестве средства общения. Невербальное — это общение при помощи мимики, жестов и пантомимики, через прямые сенсорные или телесные контакты. Это тактильные, зрительные, слуховые, обонятельные и другие ощущения и образы, получаемые от другого лица. Большинство невербальных форм и средств общения у человека являются врожденными и позволяют ему взаимодействовать, добиваясь взаимопонимания на эмоциональном и поведенческом уровнях, не только с себе подобными, но и с другими живыми существами. Многим из высших животных, в том числе и более всего собакам, обезьянам и дельфинам, дана способность невербального общения друг с другом и с человеком.

Вербальное общение присуще только человеку и в качестве обязательного условия предполагает усвоение языка. По своим коммуникативным возможностям оно гораздо богаче всех видов и форм невербального общения, хотя в жизни не может полностью его заменить. Да и само развитие вербального общения первоначально непременно опирается на невербальные средства коммуникации.

РОЛЬ ОБЩЕНИЯ В ПСИХИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ЧЕЛОВЕКА

Общение имеет огромное значение в формировании человеческой психики, ее развитии и становлении разумного, культурного поведения. Через общение с психологически развиты-

ми людьми, благодаря широким возможностям к научению, человек приобретает все свои высшие познавательные способности и качества. Через активное общение с развитыми личностями он сам превращается в личность.

Если бы с рождения человек был лишен возможности общаться с людьми, он никогда не стал бы цивилизованным, культурно и нравственно развитым гражданином, был бы до конца жизни обречен оставаться полуживотным, лишь внешне, анатомо-физиологически напоминающим человека. Об этом свидетельствуют многочисленные факты, описанные в литературе и показывающие, что, будучи лишенным общения с себе подобными, человеческий индивид, даже если он, как организм, вполне сохранен, тем не менее остается биологическим существом в своем психическом развитии. В качестве примера можно привести состояния людей, которых время от времени находят среди зверей и которые длительный период, особенно в детстве, жили в изоляции от цивилизованных людей или, уже будучи взрослыми, в результате несчастного случая оказались в одиночестве, надолго изолированными от себе подобных (например, после кораблекрушения).

Особенно большое значение для психического развития ребенка имеет его общение со взрослыми на ранних этапах онтогенеза. В это время все свои человеческие, психические и поведенческие качества он приобретает почти исключительно через общение, так как вплоть до начала обучения в школе, а еще более определенно — до наступления подросткового возраста, он лишен способности к самообразованию и самовоспитанию.

Психическое развитие ребенка начинается с общения. Это первый вид социальной активности, который возникает в онтогенезе и благодаря которому младенец получает необходимую для его индивидуального развития информацию. Что же касается предметной деятельности, которая также выступает как условие и средство психического развития, то она появляется гораздо позже — на втором, третьем году жизни.

В общении сначала через прямое подражание *(викарное научение)*, а затем через словесные инструкции *(вербальное научение)* приобретается основной жизненный опыт ребенка. Люди, с которыми он общается, являются для ребенка носителями этого опыта, и никаким другим путем, кроме общения с ними, этот опыт не может быть приобретен. Интенсивность общения, разнообразие его содержания, целей и средств являются важнейшими факторами, определяющими развитие детей.

Выделенные выше виды общения служат развитию различных сторон психологии и поведения человека. Так, деловое общение формирует и развивает его способности, служит средством приобретения знаний и навыков. В нем же человек совершенствует умение взаимодействовать с людьми, развивая у себя необходимые для этого деловые и организаторские качества.

Личностное общение формирует человека как личность, дает ему возможность приобрести определенные черты характера, интересы, привычки, склонности, усвоить нормы и формы нравственного поведения, определить цели жизни и выбрать средства их реализации.

Разнообразное по содержанию, целям и средствам общение также выполняет специфическую функцию в психическом развитии индивида. Например, *материальное общение* позволяет человеку получать необходимые для нормальной жизни предметы материальной и духовной культуры, которые, как мы выяснили в главе, посвященной деятельности, выступают в качестве условия индивидуального развития. *Когнитивное общение* непосредственно выступает как фактор интеллектуального развития, так как общающиеся индивиды обмениваются и, следовательно, взаимно обогащаются знаниями.

Кондиционное общение создает состояние готовности к научению, формулирует установки, необходимые для оптимизации других видов общения. Тем самым оно косвенно способствует индивидуальному интеллектуальному и личностному развитию человека. *Мотивационное общение* служит источником дополнительной энергии для человека, своеобразной его «подзарядкой». Приобретая в результате такого общения новые интересы, мотивы и цели деятельности, человек увеличивает свой психоэнергетический потенциал, развивающий его самого. *Деятельностное общение,* которое мы определили как межличностный обмен действиями, операциями, умениями и навыками, имеет для индивида прямой развивающий эффект, так как совершенствует и обогащает его собственную деятельность.

Биологическое общение служит самосохранению организма в качестве важнейшего условия поддержания и развития его жизненных функций. *Социальное общение* обслуживает общественные потребности людей и является фактором, способствующим развитию форм общественной жизни: групп, коллективов, организаций, наций, государств, человеческого мира в целом.

Непосредственное общение необходимо человеку для того, чтобы обучаться и воспитываться в результате широкого использо-

вания на практике данных ему с рождения, самых простых и эффективных средств и способов научения: условнорефлекторного, викарного и вербального. *Опосредствованное общение* помогает усвоению средств общения и совершенствованию на базе их способности к самообразованию и самовоспитанию человека, а также к сознательному управлению самим общением.

Благодаря *невербальному общению* человек получает возможность психологически развиваться еще до того, как он усвоил и научился пользоваться речью (около 2—3 лет). Кроме того, само по себе невербальное общение способствует развитию и совершенствованию коммуникативных возможностей человека, вследствие чего он становится более способным к межличностным контактам и открывает для себя более широкие возможности для развития. Что же касается *вербального общения* и его роли в психическом развитии индивида, то ее трудно переоценить. Оно связано с усвоением речи, а она, как известно, лежит в основе всего развития человека, как интеллектуального, так и собственно личностного.

ТЕХНИКА И ПРИЕМЫ ОБЩЕНИЯ

Содержание и цели общения являются его относительно неизменными составляющими, зависящими от потребностей человека, не всегда поддающихся сознательному контролю. То же самое можно сказать и о наличных средствах общения. Этому можно обучаться, но в гораздо меньшей степени, чем технике и приемам общения. Под средствами общения понимается то, каким образом человек реализует определенное содержание и цели общения. Зависят они от культуры человека, уровня развития, воспитания и образования. Когда мы говорим о развитии у человека способностей, умений и навыков общения, мы прежде всего имеем в виду технику и средства общения.

Техника общения — это способы преднастройки человека на общение с людьми, его поведение в процессе общения, а *приемы* — предпочитаемые средства общения, включая вербальное и невербальное.

Прежде чем вступать в общение с другим человеком, необходимо определить свои интересы, соотнести их с интересами партнера по общению, оценить его как личность, выбрать наиболее подходящую технику и приемы общения. Затем, уже в процессе общения, необходимо контролировать его ход и ре-

зультаты, уметь правильно завершить акт общения, оставив у партнера соответствующее, благоприятное или неблагоприятное, впечатление о себе и сделав так, чтобы в дальнейшем у него возникло или не возникло (если этого желания нет) стремление продолжать общение.

На начальном этапе общения его техника включает такие элементы, как принятие определенного выражения лица, позы, выбор начальных слов и тона высказывания, движений и жестов, привлекающих внимание партнера действий, направленных на его преднастройку, на определенное восприятие сообщаемого (передаваемой информации).

Выражение лица должно соответствовать трем моментам: цели сообщения, желаемому результату общения и демонстрируемому отношению к партнеру. Занимаемая поза, как и выражение лица, также служит средством демонстрации определенного отношения или к партнеру по общению, или к содержанию того, что сообщается. Иногда субъект общения сознательно контролирует позу для того, чтобы облегчить или, напротив, затруднить акт общения. Например, разговор с собеседником лицом к лицу с близкого расстояния облегчает общение и обозначает доброжелательное отношение к нему, а разговор, глядя в сторону, стоя вполоборота или спиной и на значительном расстоянии от собеседника, обычно затрудняет общение и свидетельствует о недоброжелательном к нему отношении. Заметим, что поза и выражение лица могут контролироваться сознательно и складываться бессознательно и помимо воли и желания самого человека демонстрировать его отношение к содержанию разговора или собеседнику.

Выбор начальных слов и тона, инициирующих акт общения, также оказывает определенное впечатление на партнера. Например, официальный тон означает, что партнер по общению не настроен устанавливать дружеские личные взаимоотношения. Той же цели служит подчеркнутое обращение на «Вы» к знакомому человеку. Напротив, изначальное обращение на «ты» и переход к дружескому, неофициальному тону общения являются признаком доброжелательного отношения, готовности партнера пойти на установление неофициальных личных взаимоотношений. Примерно о том же свидетельствует присутствие или отсутствие на лице доброжелательной улыбки и в начальный момент общения.

Первые жесты, привлекающие внимание партнера по общению, равно как и выражение лица (мимика), часто являются

непроизвольными, поэтому общающиеся люди, для того чтобы скрыть свое состояние или отношение к партнеру, отводят в сторону глаза и прячут руки. В этих же ситуациях нередко возникают трудности в выборе первых слов, часто встречаются обмолвки, речевые ошибки, затруднения, о природе которых много и интересно говорил З.Фрейд[1].

В процессе общения применяются некоторые другие виды техники и приемы разговора, основанные на использовании так называемой *обратной связи*. Под ней в общении понимается техника и приемы получения информации о партнере по общению, используемые собеседниками для коррекции собственного поведения в процессе общения.

Обратная связь включает сознательный контроль коммуникативных действий, наблюдение за партнером и оценку его реакций, последующее изменение в соответствии с этим собственного поведения. Обратная связь предполагает умение видеть себя со стороны и правильно судить о том, как партнер воспринимает себя в общении. Малоопытные собеседники чаще всего забывают об обратной связи и не умеют ее использовать.

Механизм обратной связи предполагает умение партнера соотносить свои реакции с оценками собственных действий и делать вывод о том, что явилось причиной определенной реакции собеседника на сказанные слова. В обратную связь также включены коррекции, которые вносит общающийся человек в собственное поведение в зависимости от того, как он воспринимает и оценивает действия партнера. Умение использовать обратную связь в общении является одним из важнейших моментов, входящих в процесс коммуникации и в структуру коммуникативных способностей человека.

Коммуникативные способности — это умения и навыки общения с людьми, от которых зависит его успешность. Люди разного возраста, образования, культуры, разного уровня психологического развития, имеющие различный жизненный и профессиональный опыт, отличаются друг от друга по коммуникативным способностям. Образованные и культурные люди обладают более выраженными коммуникативными способностями, чем необразованные и малокультурные. Богатство и разнообразие жизненного опыта человека, как правило, положительно коррелирует с развитостью у него коммуникативных способно-

[1]См.: *Фрейд З.* Введение в психоанализ: Лекции. — М., 1991. — С. 7—50.

стей. Люди, чьи профессии предполагают не только частое и интенсивное общение, но и исполнение в общении определенных *ролей* (актеры, врачи, педагоги, политики, руководители), нередко обладают более развитыми коммуникативными способностями, чем представители иных профессий.

Применяемые на практике техника и приемы общения имеют возрастные особенности. Так, у детей они отличны от взрослых, а дошкольники общаются с окружающими взрослыми и сверстниками иначе, чем это делают старшие школьники. Приемы и техника общения пожилых людей, как правило, отличаются от общения молодых.

Дети более импульсивны и непосредственны в общении, в их технике преобладают невербальные средства. У детей слабо развита обратная связь, а само общение нередко имеет чрезмерно эмоциональный характер. С возрастом эти особенности общения постепенно исчезают и оно становится более взвешенным, вербальным, рациональным, экспрессивно экономным. Совершенствуется и обратная связь.

Профессиональность общения проявляется на этапе предварительной настройки в выборе тона высказывания и в специфических реакциях на действия партнера по общению. Актерам свойствен игровой (в смысле актерской игры) стиль общения с окружающими, так как они привыкают к частому исполнению разных ролей и нередко сживаются с ними, как бы продолжая игру в реальных человеческих взаимоотношениях. Учителям и руководителям в силу сложившихся недемократических традиций в сфере делового и педагогического общения нередко бывает свойствен высокомерный, менторский тон. У врачей, особенно у психотерапевтов, в общении с людьми обычно проявляется повышенное внимание и сочувствие.

РАЗВИТИЕ ОБЩЕНИЯ

Общение живых существ в фило- и онтогенезе развивается. Это развитие охватывает все основные стороны процесса: содержание, цели и средства. Филогенетическое развитие общения связано с изменением его содержания и проявляется в следующих аспектах:

1. Обогащение содержания общения новой информацией, передаваемой от одного существа к другому. Сначала — это сведения о биологических, внутренних состояниях организ-

ма; затем — информация о жизненно значимых свойствах внешней среды. Вслед за этим в содержание общения входит информация когнитивного характера, выражающая собой объективные, не зависимые от наличных потребностей живого существа знания о мире, представленные в виде понятий. Последнее происходит уже на уровне человека, а первые два этапа эволюционное развитие общения проходит еще на уровне животных. Примерно этим же путем идет развитие общения в онтогенезе человека, достигая третьей ступени уже к дошкольному возрасту.

2. Обогащение целей связано с изменением и развитием потребностей общающихся организмов: чем разнообразнее и выше эти потребности, тем дифференцированнее и совершеннее целевой аспект общения.

Развитие средств общения в фило- и онтогенезе идет по нескольким направлениям. Во-первых, это выделение специальных органов, являющихся средством коммуникации, например рук. Во-вторых, развитие экспрессивных форм движений (жестов, мимики, пантомимики). В-третьих, изобретение и использование знаковых систем как средств кодирования и передачи информации. В-четвертых, развитие и совершенствование технических средств хранения, преобразования и передачи информации, используемой в общении людьми (печать, радио, телевидение, телефон, телефакс, магнитный, лазерный и другие способы технической записи и т.п.).

Развитие общения у животных естественным образом включено в биологический эволюционный процесс, в то время как изменение содержания, целей и средств человеческого общения имеет исторический характер.

Животные на ранних ступенях эволюции практически не общаются друг с другом, за исключением случаев продолжения рода. Стадный образ жизни, предполагающий внутривидовое общение, появляется у насекомых, рыб, развивается у птиц и млекопитающих, достигает совершенства у обезьян. Животные в стаде обмениваются друг с другом биологически значимой информацией, охраняют, поддерживают жизнь друг друга. Между ними, например в стаде обезьян, складываются довольно сложные, иерархически устроенные взаимоотношения: выделяется вожак, ему подчиняются остальные, наблюдается определенная *иерархия статусов*.

Вначале общение среди животных происходит на основе обмена биохимической информацией (вспомним, что у всех жи-

вотных особенно развит обонятельный мозг). Затем к ней подключается слуховая и зрительная информация. У антропоидов появляется язык жестов, мимики и пантомимики, напоминающий тот, который в невербальном общении используют люди. Еще около середины прошлого века Ч.Дарвин показал, что лицевые экспрессивные выразительные движения у человекообразных обезьян очень напоминают аналогичные эмоциональные выражения, встречающиеся у людей.

Человеческий ребенок обнаруживает способность к эмоциональному общению с людьми уже на третьем месяце жизни (комплекс оживления), а к годовалому возрасту его экспрессия становится настолько богатой, что позволяет довольно быстро усваивать вербальный язык общения, пользоваться звуковой речью.

Основные этапы, которые проходит онтогенетическое развитие общения у человека вплоть до поступления в школу, можно представить и описать следующим образом:

1. Возраст от рождения до 2—3 месяцев. Биологическое по содержанию, контактное общение, служащее средством удовлетворения органических потребностей ребенка. Основное средство общения — примитивная мимика и элементарная жестикуляция.

2. Возраст от 2—3 месяцев до 8—10 месяцев. Начальный этап познавательного общения, связанный с началом функционирования основных органов чувств и появлением потребности в новых впечатлениях.

3. Возраст от 8—10 месяцев примерно до 1,5 года. Возникновение координированного, вербально-невербального общения, обслуживающего когнитивные потребности. Переход к использованию языка как средства общения.

4. Возраст от 1,5 года до 3 лет. Появление делового и игрового общения, связанного с возникновением предметной деятельности и игры. Начальный этап разделения делового и личностного общения.

5. Возраст от 3 до 6—7 лет. Становление произвольности в выборе и использовании разнообразных естественных, данных от природы или благоприобретенных средств общения. Развитие сюжетно-ролевого общения, порождаемого включением в сюжетно-ролевые игры.

С поступлением в школу получает ускорение интеллектуальный и личностный рост ребенка. Углубляется и становится более разнообразным содержание общения, дифференцируются

его цели, совершенствуются средства. Происходит вербализация и интеллектуализация общения, четко различаются и относительно независимо друг от друга развиваются деловое и личностное общение.

По мере развития речи появляется возможность разнообразить содержание передаваемой и воспринимаемой в процессе общения информации, а при прогрессе научения — пользоваться различными средствами общения. В результате обогащается инструментальная сторона общения.

Дальнейшее развитие общения можно представить как постепенное накопление человеком культуры общения на основе рефлексии, обратной связи и саморегуляции. Психологически высокоразвитый человек отличается от менее развитого не только выраженной потребностью в общении с разнообразными людьми, но также богатым содержанием, множественностью целей и широким выбором средств общения.

Темы и вопросы для обсуждения на семинарах

Т е м а 1. Понятие и виды общения.

1. Определение общения, его содержания, целей и средств.
2. Отличие общения человека от общения животных.
3. Виды человеческого общения.
4. Общение и деятельность.

Т е м а 2. Роль общения в психическом развитии человека.

1. Необходимость общения для психического развития человека.
2. Роль различных видов общения в интеллектуальном развитии человека.
3. Общение и развитие человека как личности.

Т е м а 3. Техника и приемы общения.

1. Понятия техники и приемов общения.
2. Техника и приемы общения на разных его этапах.
3. Понятие и механизмы действии обратной связи в общении.
4. Возрастные и профессиональные особенности техники и приемов общения.

Т е м а 4. Развитие общения.

1. Филогенетические и онтогенетические аспекты общения.
2. Появление и роль невербального общения в становлении звуковой речи как основного средства человеческого общения.
3. Пути совершенствования общения людей по мере их интеллектуального и личностного развития.

Темы для рефератов

1. Виды общения у животных.
2. Виды общения у человека.
3. Роль общения в психологическом онтогенетическом развитии человека.

Темы для самостоятельной исследовательской работы

1. Сравнительный анализ общения у человека и животных.
2. Развитие общения у детей.
3. Содержание, цели и средства общения у людей, находящихся на разных уровнях интеллектуального и личностного развития.

ЛИТЕРАТУРА

I

Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. — М., 1987. *(Определение педагогического общения: 6—45. Самовоспитание педагогической общительности: 46—95. Стиль профессионально-педагогического общения, его технология: 96—138. Тренинг профессионально-педагогического общения: 139—154.)*

Линден Ю. Обезьяны, человек и язык. — М., 1981. *(Краткий эволюционный взгляд на язык жестов: 72—78.)*

Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. — М., 1986. *(Понятие общения: 8—30.)*

Общая психология. — М., 1986. *(Общение: 127—156.)*

II

Гуткина Н.И. Психологические проблемы общения учителя с подростком // Вопросы психологии. — 1984. — № 12. — С. 99—106.

Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения: Книга для учителя и родителей. — М., 1987. *(Поведение человека в межличностном общении: 66—121. Психокоррекция общения: 164—204.)*

Исследование речевого мышления в психолингвистике. — М., 1985. *(Соотношение вербального и невербального в общении: 116—150.)*

Лабунская В.А. Невербальное поведение: Социально-перцептивный подход. — Ростов н/Д., 1986. *(Структура и функции невербального поведения: 5—35. Проявления невербального поведения*

и его оценка: 36—111. Методика исследования особенностей и психологический анализ невербального поведения: 115—130.)

Меньшутин В.П. Помощь молодой семье: Заметки психолога. — М., 1987. *(Культура и искусство общения: 162—199.)*

Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. — М., 1986. *(Индивидуальный стиль общения: 181—195.)*

Петровская Л.А. Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг. — М., 1989. *(Межличностное общение и перцептивно-ориентированный тренинг: 9—17. Перцептивно-ориентированный социально-психологический тренинг: 45—194.)*

Петровская Л.А. Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга. — М., 1982. *(Основные принципы психологического воздействия в концепции К.Роджерса: 30—37. Общая характеристика «групп встреч» как групп «роста личности»: 37—57. Т-группа как форма тренинга чувствительности: 57—75. Общая характеристика социально-психологического тренинга: 97—121. Процедурные аспекты групп интенсивного общения: 138-148.)*

Попова Л.В., Дьяконов Г.В. Идентификация как механизм общения и развития личности: Методические рекомендации. — М., 1988. *(Идентификация как феномен общения: 19—26.)*

III

Генетические проблемы социальной психологии. — Минск, 1985. *(Общение младенцев: 30—56. Общение в раннем возрасте: 57—71. Общение дошкольников: 72—87, 123—147.)*

Егидес А.П. Психологическая концепция конфликтного общения // Психологический журнал. — 1984. — Т. 5. — № 5. — С. 52—62.

Кликс Ф. Пробуждающееся мышление: У истоков человеческого интеллекта. — М., 1983. *(Роль общения в регуляции поведения животных: 76—111.)*

Лабунская В.А. Психология экспрессивного поведения. — М., 1989. *(Экспрессивное поведение: 5—43. Понимание экспрессивного поведения: 43—60.)*

Леонтьев А.Н. Педагогическое общение. — М., 1979.

Мелибруда Е.Я. Я — Ты — Мы. Психологические возможности улучшения общения. — М., 1986.

Развитие общения у дошкольников. — М., 1974. *(Развитие общения у детей: 256—282.)*

Глава 21.
МАЛАЯ ГРУППА И КОЛЛЕКТИВ

Краткое содержание

Понятия малой группы и коллектива. Большая и малая группы. Виды малых групп. Коллектив как малая группа. Основные отношения в коллективе: нравственность, ответственность, коллективизм, открытость, контактность, организованность, информированность. Сверхаддитивный эффект как показатель уровня развития коллектива. Становление малой группы как коллектива. Критические периоды в развитии коллектива, их значение и пути преодоления. Социальная изменчивость определений коллектива.

Феноменология малых групп. Структура малой группы. Позиция, статус, внутренняя установка и роль. Композиция и нравственные ценностные ориентации. Психологическая совместимость. Социальные нормы и их функции. Понятие сверхнормативной деятельности. Руководство и лидерство в группе. Индивидуальная характеристика лидера. Стили лидерства: авторитарный, демократический и либеральный.

Межличностные отношения в группах и коллективах. Официальные и неофициальные отношения. Отношения лидерства, руководства и подчинения. Деловые и личные, рациональные и эмоциональные отношения. Коллективистские отношения, их характеристика. Два подхода к изучению взаимоотношений в группе: статический и динамический. Взаимодействие личности и ситуации в развитии межличностных отношений в группе. Характер взаимоотношений в зависимости от уровня развития группы. Динамика взаимоотношений в группе-диаде. Группа-триада как модель взаимоотношений в группах большей величины. Межличностные конфликты в группе и их классификация. Социометрия и статическая картина внутригрупповых взаимоотношений.

Эффективность групповой деятельности. Значение формальных и содержательных характеристик группы для ее эффективности. Критерии эффективности. Сверхнормативная деятельность как высший критерий эффективности группы. Зависимость эффективности групповой деятельности от различных параметров группы. Пути повышения эффективности деятельности группы. Определение оптимальной величины группы. Положительные и отрицательные следствия увеличения группы. Индивидуальный подбор состава — композиции группы. Выбор необходимого стиля руководства. Укрепление межличностных отношений. Варьирование форм организации деятельности. Ведение групповых дискуссий. Подготовка и проведение выборов в группе.

ПОНЯТИЯ МАЛОЙ ГРУППЫ И КОЛЛЕКТИВА

Психология и поведение отдельного человека как личности существенно зависят от социальной среды. Последняя представляет собой сложно устроенное общество, в котором люди объединены друг с другом в многочисленные, разнообразные, более или менее устойчивые соединения, называемые *группами*. Среди таких групп можно выделить большие и малые. *Боль-*

шие представлены государствами, нациями, народностями, партиями, классами, другими социальными общностями, выделяемыми по профессиональным, экономическим, религиозным, культурным, образовательным, возрастным, половым и другим всевозможным признакам. Через эти группы опосредованно осуществляется воздействие идеологии общества на психологию составляющих их людей.

Непосредственным проводником влияния общества и больших социальных групп на индивида является *малая группа*. Она представляет собой небольшое объединение людей (от 2—3 до 20—30 человек), занятых каким-либо общим делом и находящихся в прямых взаимоотношениях друг с другом. Малая группа представляет собой элементарную ячейку общества. В ней человек проводит большую часть своей жизни. Известный тезис о зависимости психологии и поведения личности от социальной среды правильнее было бы сформулировать как мысль о зависимости личности от психологии и отношений, существующих в малых группах. Примерами малых групп, наиболее значимых для человека, являются семья, школьный класс, трудовой коллектив, объединения близких друзей, приятелей и т.п.

Малую группу характеризует психологическая и поведенческая общность ее членов, которая выделяет и обособляет группу, делает ее относительно автономным социально-психологическим образованием. Эта общность может обнаруживаться по разным характеристикам — от чисто внешних (например, территориальная общность людей как соседей) до достаточно глубоких внутренних (например, члены одной семьи). Мера психологической общности определяет сплоченность группы — одну из основных характеристик уровня ее социально-психологического развития.

Малые группы могут быть разными по величине, по характеру и структуре отношений, существующих между их членами, по индивидуальному составу, особенностям ценностей, норм и правил взаимоотношений, разделяемых участниками, межличностным отношениям, целям и содержанию деятельности. Количественный состав группы на языке науки называется ее размером, индивидуальный — композицией. Структуру межличностного общения, или обмена деловой и личностной информацией, именуют *каналами коммуникаций*, нравственно-эмоциональный тон межличностных отношений — *психологическим климатом группы*. Общие правила поведения, которых придерживаются члены группы, называют *групповыми нормами*. Все пе-

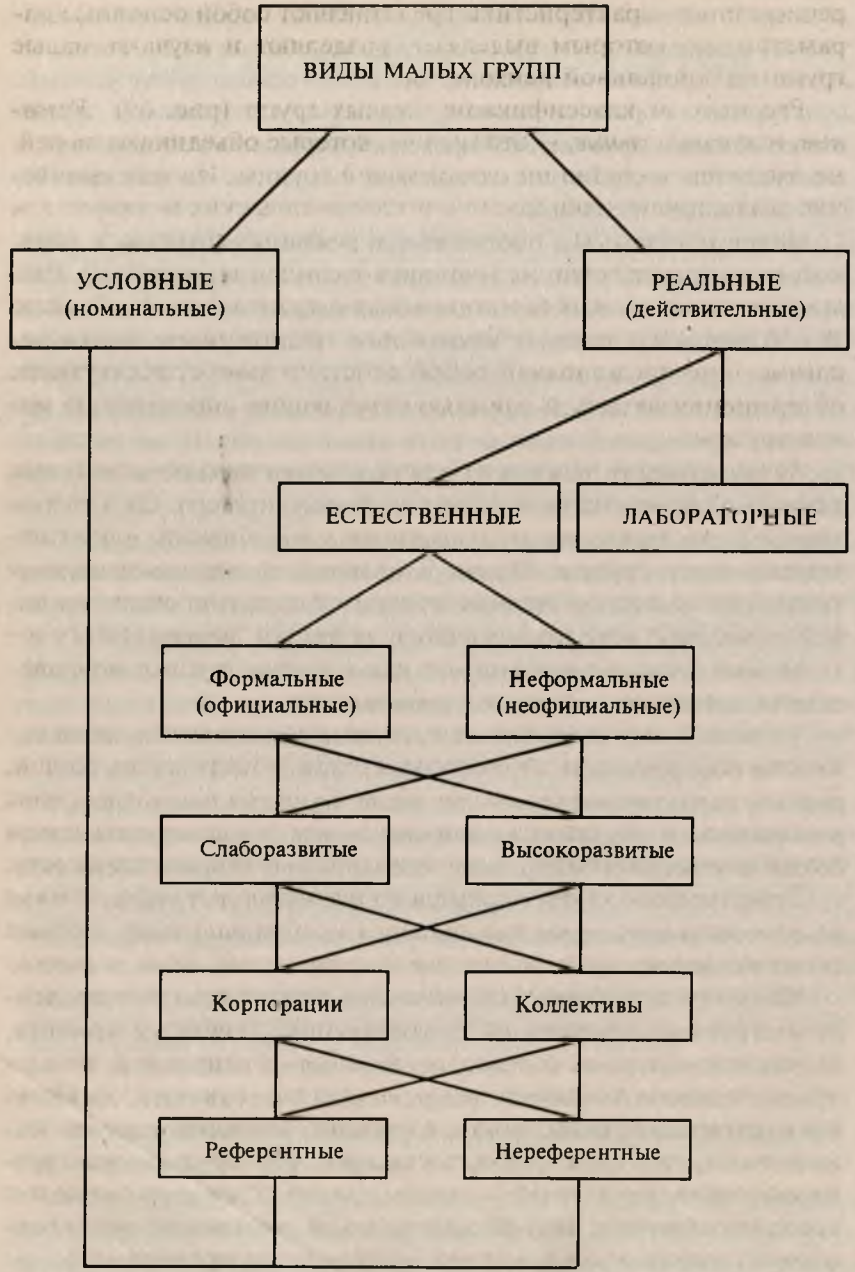


Рис. 69. Классификация малых групп

речисленные характеристики представляют собой основные параметры, по которым выделяют, разделяют и изучают малые группы в социальной психологии.

Рассмотрим классификацию малых групп (рис. 69). *Условные*, или *номинальные*, — это группы, которые объединяют людей, не входящих в состав ни одной малой группы. Иногда выделение таких групп необходимо в исследовательских целях, чтобы сравнить результаты, полученные в реальных группах, с теми, которые характеризуют случайное объединение людей, не имеющих ни постоянных контактов друг с другом, ни общей цели. В противоположность номинальным группам выделяются *реальные*. Они представляют собой действительно существующие объединения людей, полностью отвечающие определению малой группы.

Естественными называют группы, которые складываются сами по себе, независимо от желания экспериментатора. Они возникают и существуют, исходя из потребностей общества или включенных в эти группы людей. В отличие от них *лабораторные* группы создаются экспериментатором с целью проведения какого-либо научного исследования, проверки выдвинутой гипотезы. Они столь же действенны, как и другие группы, но существуют временно — только в лаборатории.

Условные, или номинальные, группы представляют собой искусственно выделяемые исследователем объединения людей. В отличие от них все остальные виды групп реально существуют в обществе и достаточно широко в нем представлены среди людей разных профессий, возрастов, социальной принадлежности.

Естественные группы делятся на *формальные* и *неформальные* (другое название — официальные и неофициальные). Первых отличает то, что они создаются и существуют лишь в рамках официально признанных организаций, вторые возникают и действуют как бы вне рамок этих организаций (сравните, к примеру, школьный класс как официальную малую группу и неформальное молодежное объединение как неофициальную группу). Цели, преследуемые официальными группами, задаются извне на основе задач, стоящих перед организацией, в которую данная группа включена. Цели неофициальных групп обычно возникают и существуют на базе личных интересов их участников, могут совпадать и расходиться с целями официальных организаций.

Малые группы могут быть *референтными* и *нереферентными*. Референтная — это любая реальная или условная (номинальная) малая группа, к которой человек добровольно себя причисляет

или членом которой он хотел бы стать. В референтной группе индивид находит для себя образцы для подражания. Ее цели и ценности, нормы и формы поведения, мысли и чувства, суждения и мнения становятся для него значимыми образцами для подражания и следования. Нереферентной считается такая малая группа, психология и поведение которой чужды для индивида или безразличны для него. Кроме этих двух типов групп, могут существовать и *антиреферентные* группы, поведение и психологию членов которых человек совершенно не приемлет, осуждает и отвергает.

Все естественные группы можно разделить на *высокоразвитые* и *слаборазвитые*. Слаборазвитые малые группы характеризуются тем, что в них нет достаточной психологической общности, налаженных деловых и личных взаимоотношений, сложившейся структуры взаимодействия, четкого распределения обязанностей, признанных лидеров, эффективной совместной работы. Вторые представляют собой социально-психологические общности, отвечающие всем перечисленным выше требованиям. Слаборазвитыми по определению являются, например, условные и лабораторные группы (последние часто лишь на первых этапах их функционирования).

Среди высокоразвитых малых групп особо выделяются коллективы. Психология развитого коллектива характеризуется тем, что деятельность, ради которой он создан и которой на практике занимается, имеет, несомненно, положительное значение для очень многих людей, не только для членов данного коллектива. В коллективе межличностные отношения основаны на взаимном доверии людей, открытости, честности, порядочности, взаимном уважении и т.п.

Для того чтобы назвать малую группу коллективом, она должна соответствовать ряду весьма высоких требований: успешно справляться с возложенными на нее задачами (быть эффективной в отношении основной для нее деятельности), иметь высокую мораль, хорошие человеческие отношения, создавать для каждого своего члена возможность развития как личности, быть способной к творчеству, т.е. как группа давать людям больше, чем может дать сумма того же количества индивидов, работающих в отдельности.

Психологически развитой как коллектив считается такая малая группа, в которой сложилась дифференцированная система различных деловых и личных взаимоотношений, строящихся на высокой нравственной основе. Такие отношения можно назвать коллективистскими.

Что же такое коллективистские отношения? Они определяются через понятия нравственности, ответственности, открытости, коллективизма, контактности, организованности, эффективности и информированности. Под *нравственностью* имеется в виду построение внутриколлективных и внеколлективных отношений на нормах и ценностях общечеловеческой морали. *Ответственность* трактуется как добровольное принятие коллективом на себя моральных и других обязательств перед обществом за судьбу каждого человека независимо от того, является он членом данного коллектива или нет. Ответственность также проявляется в том, что члены коллектива свои слова подтверждают делом, требовательны к себе и друг к другу, объективно оценивают свои успехи и неудачи, никогда не бросают начатое дело на полпути, сознательно подчиняются дисциплине, интересы других людей ставят не ниже своих собственных, по-хозяйски относятся к общественному добру.

Под *открытостью* коллектива понимается способность устанавливать и поддерживать хорошие, строящиеся на коллективистской основе взаимоотношения с другими коллективами или их представителями, а также с новичками в своем коллективе. На практике открытость коллектива проявляется в оказании разносторонней помощи другим коллективам, не членам коллектива. Открытость является одной из важнейших характеристик, по которой можно отличить коллектив от внешне похожих на него социальных объединений.

Понятие *коллективизма* включает в себя постоянную заботу членов коллектива о его успехах, стремление противостоять тому, что разобщает, разрушает коллектив. Коллективизм — это также развитие добрых традиций, уверенности каждого в своем коллективе. Чувство коллективизма не позволяет его членам оставаться равнодушными, если задеты интересы коллектива. В таком коллективе все важные вопросы решаются сообща и, по возможности, при общем согласии.

Для подлинно коллективистских отношений характерна *контактность*. Под ней понимаются хорошие личные, эмоционально благоприятные дружеские, доверительные взаимоотношения членов коллектива, включающие внимание друг к другу, доброжелательность, уважение и тактичность. Такие взаимоотношения обеспечивают в коллективе благоприятный психологический климат, спокойную и дружелюбную обстановку.

Организованность проявляется в умелом взаимодействии членов коллектива, в бесконфликтном распределении обязанно-

стей между ними, в хорошей взаимозаменяемости. Организованность — это также способность коллектива самостоятельно обнаруживать и исправлять недостатки, предупреждать и оперативно решать возникающие проблемы. От организованности непосредственно зависят результаты деятельности коллектива.

Одним из условий успешной работы коллектива и установления доверительных взаимоотношений является хорошее знание членами коллектива друг друга и состояния дел в коллективе. Это знание называется *информированностью*. Достаточная информированность предполагает знание задач, стоящих перед коллективом, содержания и итогов его работы, положительных и отрицательных сторон, норм и правил поведения. Сюда же входит хорошее знание членами коллектива друг друга.

Эффективность понимается как успешность решения коллективом всех имеющихся у него задач. Одним из важнейших показателей эффективности высокоразвитого коллектива является *сверхаддитивный эффект*. Он представляет собой способность коллектива как целого добиваться результатов в работе гораздо более высоких, чем это может сделать такая же по численности группа людей, работающих независимо друг от друга, не объединенных системой описанных отношений.

Таких малых групп, которые полностью бы отвечали всем перечисленным требованиям коллектива, в действительности почти нет. Большинство реально существующих малых групп занимает промежуточное положение между слаборазвитой группой и высокоразвитым коллективом. По отдельным своим социально-психологическим параметрам эти группы вполне могут претендовать на то, чтобы называться коллективами, однако по другим серьезно уступают. Проведенные исследования различных детских групп показывают, что сильными их сторонами, приближающими такие группы к высокоразвитому коллективу, являются неплохие личные взаимоотношения, коллективизм, информированность, а слабыми — замкнутость, низкие организованность, ответственность и эффективность. Представленную модель надо рассматривать скорее как идеал, к которому должен стремиться коллектив в процессе своего развития, чем как то, что отражает реальность существования малых групп.

Группа на пути продвижения к коллективу обычно проходит ряд этапов, включающих не только прогрессивные изменения ее психологии, но и своеобразные кризисы. А.Г.Кирпичником была установлена, например, такая зависимость: всякая группа на пути своего развития как коллектив (если развитость оцени-

вать по психологическому климату) обязательно проходит через период временного спада. В самом начале развития группы наблюдается, как правило, подъем, сопровождающийся повышенной активностью, приподнятым настроением, энтузиазмом, которые затем сменяются более или менее заметным спадом. Вслед за ним, если группе удается сохранить себя как общность и приобретенные ранее коллективистские качества, снова наблюдается подъем, который, однако, не достигает той высоты, на которой с точки зрения общей психологической настроенности коллектив находился в начале. Соответствующая динамика изменения психологического климата в группе по мере ее продвижения к коллективу схематически изображена на рис. 70.

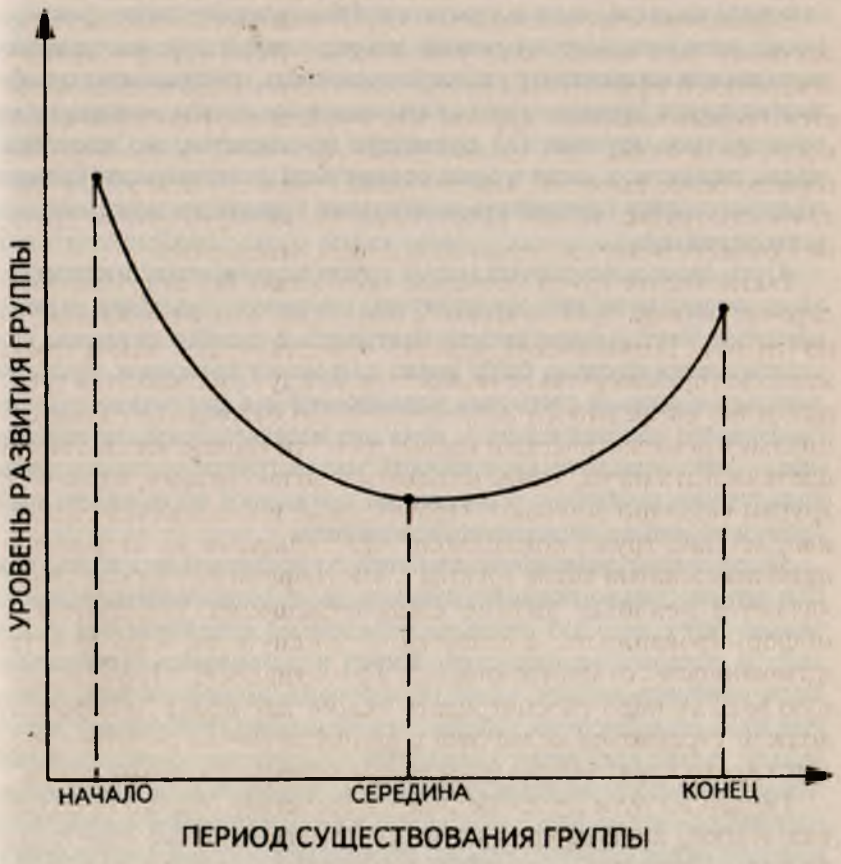


Рис. 70. Гипотетическая кривая развития группы (ее психологического состояния) (по А.Г.Кирпичнику)

Временный психологический спад в группе объясняется сложными внутренними процессами перестройки групповой психологии, в частности межличностных отношений, по мере продвижения группы к коллективу. Вначале эти взаимоотношения строятся почти исключительно на эмоционально непосредственной основе. Новизна ситуации, первые благоприятные впечатления членов группы друг о друге создают у них эмоционально положительный настрой, который отражается в показателях психологического климата. Затем вновь созданная группа включается в совместную деятельность, и новый, более разносторонний опыт общения друг с другом, получаемый членами группы в процессе их совместной деятельности, обнаруживает, что у каждого есть не толька достоинства, которые были более заметны вначале, но и недостатки. Обнаружение этого факта, а также возникающие на основе такого знания трудности взаимопонимания снижают удовлетворенность, получаемую от общения друг с другом, и это сказывается на общем эмоциональном настрое группы. Он временно понижается, но способен вновь подняться, если в ходе совместной деятельности членам группы удастся преодолеть возникшие трудности межличностного характера.

Путь движения разных малых групп к коллективу индивидуален, и каждая из них проходит его по-своему, включая период кризиса. Этот кризис может наступить в разные периоды существования группы, быть более или менее глубоким, преодолеваться с разной степенью успешности и в различные сроки. Но главное состоит в том — и на это мы уже обращали внимание, — что практически в каждой малой группе остаются свои внутренние проблемы, которые не позволяют ей подняться до уровня развития идеального коллектива.

Содержание понятия коллектива со временем меняется, так как это не только психологическое, но и социально-идеологическое понятие. Оно несет на себе явный отпечаток тех условий, в которых зарождается, живет и развивается коллектив. Если сравнить между собой те определения коллектива, которые давались учеными в первые годы после Октябрьской революции, когда еще некоторое время существовал определенный плюрализм политических взглядов и идеологий, а гуманитарные науки еще не находились под тяжелым прессом единственной идеологии, с теми определениями коллектива, которые появились позднее, начиная с 30-х годов, то между ними можно обнаружить серьезную разницу. В определении коллектива, пред-

ложенном в свое время В.М.Бехтеревым, не подчеркивался приоритет коллективного начала над индивидуальным, общности над личностью, не содержалось идеи доминирования коллектива над личностью, необходимости обязательного подчинения личности коллективу. Это появилось позднее в трудах А.С.Макаренко, которые создавались уже в другую эпоху, под прямым идеологическим давлением тоталитарной системы.

Сейчас времена меняются вновь, и это, естественно, должно отразиться на определении коллектива, соответствующем новой эпохе. Если в понимании развитости личности на первый план вышли такие категории, как совесть, нравственность, гуманизм, доброта, свобода и ответственность, то нечто аналогичное должно произойти и с пониманием коллектива: ведь теоретически и практически личность и коллектив самым тесным образом связаны друг с другом. Поэтому определение коллектива, приводимое в данном учебнике, существенно отличается от определений, с которыми мы совсем недавно, например, в 70-е годы, встречались на страницах психологической литературы. Под этим же углом зрения следует рассматривать и ряд критических замечаний в адрес педагогической теории и практики коллективистского воспитания, с которыми мы встретимся далее в этом разделе. Основу прежней коллективности (до начала перестройки) составляло чувство общности, сплоченности, единства. При этом каждый член коллектива выступал не как личность, а как индивид — типичный представитель данного коллектива, и в своей индивидуальности рассматривался как отражение психологии коллектива. Но «как только кто-нибудь начинает вести себя так, как будто он всего лишь частица «высшего» целого и только это целое играет определяющую роль, он начинает получать истинное наслаждение от того, что удалось «сбросить» с себя хотя бы часть ответственности. Эта тенденция к избеганию бремени ответственности оказывается мотивом для любых форм коллективизма»[1]. Так писал В.Франкл, известный в современном мире специалист в области психологии личности, и добавлял, что истинное сообщество — это сообщество ответственных личностей. Оно в принципе не может быть построено на началах тотальной коллективности. Когда дело в обществе, строящемся именно на такой основе, доходит до оценки человеческих поступков, коллективизм нередко приводит к нелепым заблуждениям. «Вместо конкретного, персо-

[1] *Франкл В.* Человек в поисках смысла. — М., 1990. — С. 200—201.

нально ответственного индивида идея коллективизма подставляет лишь усредненный тип, а вместо личной ответственности — конформность и уважение к социальным нормам»[1]. С такого рода не очень лестной оценкой нельзя не согласиться, если иметь в виду не теорию, а практику существования коллективистской системы воспитания.

ФЕНОМЕНОЛОГИЯ МАЛЫХ ГРУПП

Под феноменологией понимается представление и описание основных явлений, характерных для некоторого объекта, в данном случае — для малых групп. Кое-какие явления, связанные с малыми группами, мы уже рассматривали раньше. Это явление конформности, формирования и функционирования групповых норм (см. гл. 3, § 3). Теперь остановимся на других феноменах малой группы и на основных научных понятиях, при помощи которых описываются явления в малой группе, изучаемые социальной психологией.

Одни и те же члены группы в различных характерных для нее системах отношений обычно занимают неодинаковое положение. Для более точной характеристики места каждого человека в структуре внутригрупповых отношений психологи пользуются понятиями «позиция», «статус», «внутренняя установка» и «роль».

Позиция — это понятие, обозначающее официальное положение человека в той или иной подсистеме отношений. Она определяется связями данного человека с остальными членами группы. От позиции, занимаемой человеком в группе, зависит степень его потенциального влияния на поступки остальных членов группы.

В отличие от позиции *статус* индивида в группе — это реальная социально-психологическая характеристика его положения в системе внутригрупповых отношений, степень действительной авторитетности для остальных участников. Когда о школьнике, например, говорят, что он занимает определенную позицию, то этим подчеркивается его официальное, должностное положение в классе (председатель совета, староста и т.п.). Если же об ученике говорят, что он имеет высокий статус, то

[1] *Франкл В.* Человек в поисках смысла. — М., 1990. — С. 200—201.

под этим подразумевается, что данный школьник пользуется признанием и авторитетом среди товарищей, вызывает доверие к себе и способен оказывать на членов группы существенное психологическое влияние.

Внутренняя установка человека в системе внутригрупповых отношений — это личное, субъективное восприятие им своего собственного статуса, то, как он оценивает свое реальное положение, свой авторитет и степень влияния на остальных членов группы. Действительный статус и его восприятие человеком могут совпадать или расходиться. Например, школьник, считающий, что товарищи по классу его уважают, на самом деле может обладать посредственным и даже низким статусом, а учащийся, который думает, что его авторитет в классе низок, напротив, может пользоваться большим влиянием на товарищей.

Следующее понятие, характеризующее положение индивида в группе, — это *роль*. В социальной психологии роль определяется как нормативно заданный и коллективно одобряемый образец поведения, ожидаемого от человека, занимающего в группе определенную позицию. Роль может определяться официальной должностью, может избираться самим членом группы (скажем, роль лидера, шута). Войдя в определенную роль в данной группе, человек постепенно привыкает к ней, и сами члены группы начинают ожидать от него поведения, соответствующего заданной или избранной роли. Принятая на себя роль во многом определяет восприятие и оценку человека в системе внутригрупповых отношений.

Социально-психологическую структуру группы, кроме перечисленных, описывают также в понятиях композиции, каналов коммуникаций.

Композиция — это характеристика, отражающая своеобразие индивидуального состава группы. О тех группах, которые состоят из похожих друг на друга людей, говорят, что они обладают однородной, или гомогенной, композицией. Об общностях, включающих индивидуально очень различных людей, говорят, что их композиция разнородна, или гетерогенна.

Под *каналами коммуникаций* понимается система межличностных связей, обеспечивающих взаимодействие и передачу информации от одних членов группы к другим. На рис. 71 представлены два основных вида структур каналов внутригрупповых коммуникаций: централизованная (А) и децентрализованная (Б), а также некоторые их варианты, чаще всего встречающиеся на практике.

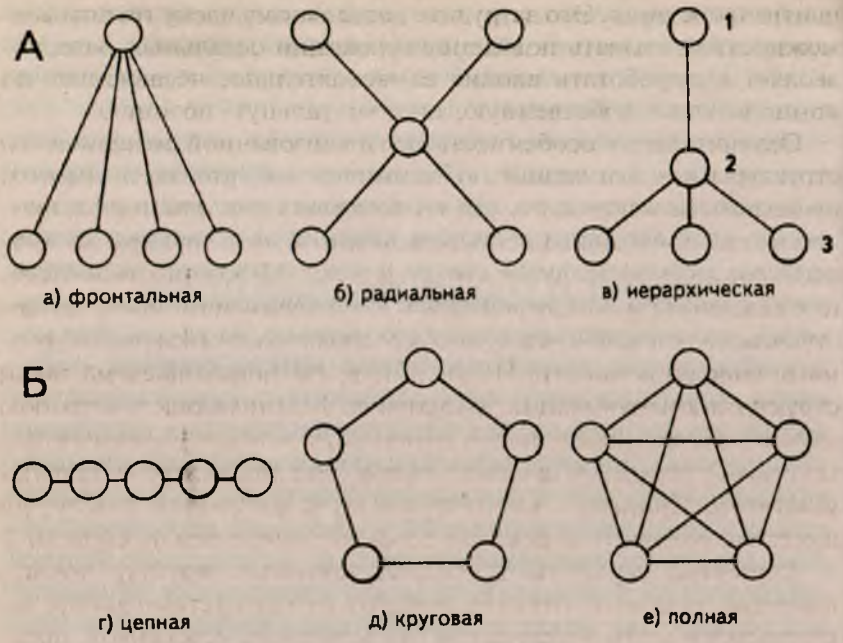


Рис. 71. Типы и варианты внутригрупповых структур коммуникаций

Централизованные структуры каналов коммуникаций характеризуются тем, что в них один из членов группы всегда находится на пересечении всех направлений общения, в центре внимания и играет основную роль в организации групповой деятельности. Через такого человека в группе осуществляется обмен информацией между другими членами группы.

На рис. 71, А показаны три варианта централизованной структуры: фронтальная, радиальная и иерархическая. *Фронтальная* структура каналов коммуникаций (а) характеризуется тем, что ее участники непосредственно находятся рядом и, не вступая в прямые контакты, могут все же видеть друг друга. Это позволяет им в какой-то степени учитывать поведение и реакции друг друга в совместной деятельности. Наиболее знакомым для учителя примером фронтальной структуры является та, которая образуется в классе на уроке, при фронтальной работе.

Радиальный вариант централизованной структуры коммуникаций (б) отличается от фронтального тем, что участники деятельности не могут непосредственно воспринимать, видеть или слышать друг друга и обмениваются информацией только через

центральное лицо. Это затрудняет отдельному члену группы возможность учитывать поведение и реакции остальных, зато позволяет ему работать вполне самостоятельно, независимо, до конца выявляя собственную, индивидуальную позицию.

Отличительная особенность централизованной *иерархической* структуры коммуникаций (в) состоит в том, что здесь имеется несколько, не менее двух, уровней соподчинения участников, причем часть из них может непосредственно видеть друг друга в процессе совместной деятельности, а часть нет. Межличностное общение каждого при этом ограничено, и коммуникации могут осуществляться в основном между двумя располагающимися рядом уровнями соподчиненности. На рис. 71, в, где показана схема такой структуры коммуникаций, у индивида 1, занимающего верхнюю ступень в иерархии соподчинения, есть непосредственный помощник 2, которому, в свою очередь, подчинены три остальных участника. Индивид 1 взаимодействует с индивидом 2, который имеет возможность общаться с теми, кто находится на ступени 3.

Типичные варианты децентрализованных структур коммуникаций, основное отличие которых от централизованных заключается в коммуникативном равенстве всех участников, представлены на рисунке под знаком Б. Понятие «коммуникативное равенство» в данном случае означает, что каждый из членов группы внутри этих структур обладает одинаковыми со всеми возможностями принимать, перерабатывать и передавать информацию, вступая в открытое, неограниченное общение с товарищами по группе.

Цепной вариант этой структуры коммуникаций (г) представляет собой такую систему общения, в пределах которой межличностное взаимодействие осуществляется как бы по цепочке. Каждый из участников, за исключением двух крайних, здесь взаимодействует с двумя соседями, а те, кто занимает крайние позиции, только с одним. Эта структура общения характерна, например, для конвейерной работы, получившей широкое распространение в промышленности.

Круговая структура коммуникаций (д) отличается от цепной. Во-первых, здесь одинаковыми возможностями располагают все без исключения члены группы. Во-вторых, имеющаяся в их распоряжении информация может циркулировать между членами группы, дополняться и уточняться. В-третьих, находясь лицом к лицу, участники такой структуры коммуникаций могут непосредственно наблюдать за реакциями друг друга, учитывать их в своей работе.

Все обсуждавшиеся нами варианты структур коммуникаций в группе в той или иной степени ограничены. В них каждый из участников располагает или неравными возможностями вступления в непосредственное общение с остальными, или равными, но тем не менее ограниченными. Наряду с рассмотренными структурами коммуникаций существует еще одна, которая называется *полной* или *неограниченной* (е). В ней никаких препятствий для свободного межличностного общения участников не возникает и каждый из членов группы может совершенно свободно взаимодействовать со всеми другими.

Выбор на практике той или другой структуры коммуникаций определяется целями и задачами, стоящими перед группой. Если, например, практическая задача заключается в совершенствовании системы общения в данной группе (например, при использовании на уроке групповых форм работы), то основное внимание должно быть обращено на каналы коммуникаций. При необходимости быстро и оперативно решить возложенные на группу задачи прежде всего определяют ее оптимальную композицию. Иногда педагога может заинтересовать положение отдельных детей в системе межличностного общения, то, как они сами представляют свое место во взаимоотношениях со сверстниками. В таком случае полезным может оказаться анализ структуры ученического коллектива или какой-либо другой детской группы с позиций ролей и внутренних установок.

Социально-психологическую основу всех отношений, складывающихся в группе, составляют принятые в ней нравственные ценности и нормы. Ценностями является то, что в данной группе наиболее значимо, важно и ценно. Из нравственных ценностей обычно вытекают те нормы, которыми в своих отношениях руководствуются члены группы. В управлении деятельностью группы нормы выполняют ряд важных функций. Наиболее существенные из них — регулятивная, оценочная, санкционирующая и стабилизирующая.

Регулятивная функция норм состоит в том, что они определяют (регулируют) поведение людей в группе и за ее пределами (если речь идет о них как о представляющих свою группу), задают образцы их взаимодействий и взаимоотношений, формируют основные требования, предъявляемые к членам данной группы самими ее участниками.

Соответствие поведения человека принятым в группе нормам существенно влияет на его положение в системе отношений данной группы. Влияние это многостороннее: с одной сто-

роны, если человек следует сложившимся и принятым в группе нормам, то повышается его авторитет в глазах окружающих; с другой — признание значимости человека, повышение его статуса влияет на других членов группы. От него в определенной степени начинает зависеть и сама совокупность складывающихся в группе норм и отношений: он становится их генератором.

Представление о правильности или неправильности групповых ценностных ориентаций и норм в известном смысле относительно. Оно бывает различным у людей, которые эту правильность определяют. То, что кажется, например, безусловно правильным учителю, может не показаться таковым для учеников, и наоборот. У младших школьников свои понятия о ценностях, как правило, отличные от того, что ценят старшие школьники и тем более взрослые. Поэтому в каждом конкретном случае при определении групповых норм, их приемлемости или неприемлемости целесообразно предварительно уточнить субъекта, с позиций которого они оцениваются.

Важно ввести еще одно разграничение. Относительность норм выражается также и в том, что для одного и того же человека одновременно могут существовать нормы разного уровня (степени) обязательности. Под групповой нормой *первого уровня* обязательности понимается социальная норма, нарушение которой совершенно недопустимо. Нормой *среднего уровня* обязательности можно назвать такую, которая допускает некоторые незначительные отклонения от нее. Наконец, нормой *низкого уровня* обязательности является такая, соблюдение которой считается делом вкуса, а отклонения от нее никакому наказанию не подлежат. К нормам первого уровня относятся, например, юридические нормы, нарушение которых карается по закону; к числу норм второго уровня можно отнести большую часть норм нравственности, не сформулированных в жесткой форме нравственных императивов (например, норма «сбыть честным» в некоторых случаях жизни допускает отклонения). Нормой низкого уровня обязательности может быть такая, которую человек сам устанавливает для себя и которой вовсе не обязательно должны следовать остальные члены группы. К этой категории можно отнести особо высокие нравственные социальные нормы, выступающие в форме идеалов. Носителями этих норм являются обычно передовые люди своего времени. Для характеристики поведения таких людей существует специальное понятие «сверхнормативная деятельность».

Сверхнормативная деятельность проявляется в том, что, не довольствуясь теми нормами, которыми руководствуются дру-

гие, человек сам для себя выбирает и устраивает более высокие нормы и следует им. Речь в данном случае идет, конечно, о таких нормах, смысл которых заключается в принятии человеком на себя добровольных обязательств по осуществлению деятельности, полезной для других людей. Примером такого рода деятельности могут служить разнообразные формы просоциального поведения, уже рассмотренные нами.

Управление группой, ее самоуправление, воздействие на психологию и поведение отдельных членов группы обычно осуществляется и через официально назначенных лиц — руководителей, и через неофициальных лиц, пользующихся авторитетом среди членов данной группы, имеющих в ней высокий статус и именуемых *лидерами*. Авторитет лидера в группе обычно не менее силен, чем авторитет руководителя. Лидер в состоянии поднять, увлечь членов группы на любое дело. Нужен ли лидер в группе и почему он появляется в ней?

Права, данные руководителю группы, не всегда достаточны для того, чтобы в любой момент деятельности побудить членов группы на совершение нужных поступков. В жизни любой группы немало таких моментов, когда нужно убеждать, а не приказывать, просить, а не распоряжаться, и здесь лидер незаменим. В роли лидеров могут выступать и официальные руководители групп, но на практике это случается редко, так как качества лидера и руководителя, их внутригрупповые функции не только не совпадают, но иногда прямо противоположны. Например, задача руководителя в конфликтной ситуации, мешающей работе, заключается в том, чтобы снять конфликт и сделать так, чтобы он не мешал работе. Права, данные руководителю, иногда допускают делать это ценой ущерба, наносимого некоторым личным интересам отдельных членов группы. В этой же ситуации задача лидеров будет совсем иной: снять конфликт путем принятия во внимание личных интересов каждого участника, даже ценой нанесения некоторого ущерба работе. В заботах руководителя на первом месте обычно находится дело, а в хлопотах лидера — человек со всеми его эмоциями. Далеко не все руководители, успешно справляющиеся с «деловыми» функциями, столь же уютно чувствуют себя, когда в группе возникают проблемы межличностных отношений. Часто хороший руководитель является посредственным лидером, и наоборот.

Но при всех условиях лидер в группе нужен. Его необходимость диктуется тем, что в каждой группе существуют и должны кем-то регулироваться две взаимодополняющие системы от-

ношений: деловые и личные. Если каждая из них не отрегулирована, если отношения, складывающиеся в одной системе, противоречат отношениям, культивируемым в другой, то такая группа не сможет успешно работать, никогда не станет высокоэффективной. Это обстоятельство и требует наличия в группе лидера наряду с официальным руководителем.

Кто может стать и реально становится лидером в группе? Как и при каких условиях это происходит? На два этих вопроса в науке имеются разные ответы. Обсудим их.

Одни ученые считают, что настоящим лидером в группе, способным повести за собой остальных ее членов, становится человек, который обладает особым набором лидерских личностных черт. Эти черты, полагают сторонники данной точки зрения, даны человеку от природы. Тот, кто лишен специфических лидерских черт и способностей, никогда не становится хорошим, признанным лидером, имеющим высокий статус в группе.

Несмотря на внешнюю простоту и привлекательность данной точки зрения, которая, казалось бы, подтверждается и жизненными наблюдениями (действительно, далеко не каждый человек в жизни становится хорошим лидером), до сих пор не удалось обнаружить у лидеров каких-либо специфических особенностей, свойственных только им и существенно отличающих их от остальных людей. В силу этого обстоятельства возникла альтернативная точка зрения, отрицающая наличие у лидера специфических черт: выход человека в лидеры — результат взаимодействия между ним и группой. Если индивидуальные особенности этого человека, проявленные им в совместной деятельности и общении с остальными членами группы, соответствуют требованиям сложившейся ситуации, то в этой ситуации он становится лидером. При изменении групповой задачи и требований ситуации лидером может стать кто-то другой. В принципе для каждого человека в группе можно определить такие условия, при которых он станет лидером, и для этого вовсе не обязательно обладать какими-то специальными «лидерскими» чертами.

Истина скорее всего находится между этими двумя позициями и предполагает их интеграцию. Чаще всего лидером становится тот, у кого есть какие-либо особенности, ценимые членами группы, и одновременно тот, кто располагает чертами, нужными группе именно в данный момент времени.

Кроме понятия лидерства в психологии используется другое уточняющее представление о нем, в частности понятие *стиля*

лидерства. Стиль лидерства — это совокупность средств психологического воздействия, которыми пользуется лидер для оказания влияния на других членов группы, среди которых он имеет высокий статус. Традиционно принято различать три основных стиля лидерства: авторитарный, демократичный и либеральный.

Авторитарный стиль характеризуется выраженной властностью лидера, директивностью его действий, единоначалием в принятии решений, систематическим контролем за действиями ведомых. Авторитарный лидер обычно не позволяет зависимым от него людям вмешиваться в руководство, подвергать сомнению, оспаривать принимаемые им решения. Он четко разделяет свои собственные права и обязанности ведомых, ограничивая действия последних лишь исполнительскими функциями. Для него идеальный подчиненный — дисциплинированный исполнитель.

Демократичный стиль лидерства отличается от авторитарного тем, что лидер постоянно обращается к мнению зависимых от него людей, советуется с ними, привлекает их к выработке и принятию решений, к сотрудничеству в управлении группой. Он не проводит четкой линии между собственными правами и обязанностями ведомых. Часть своих полномочий он добровольно передает членам группы; они в свою очередь так же добровольно принимают на себя часть его обязанностей, если в этом возникает необходимость. Демократичный лидер особенно ценит таких подчиненных, кто самостоятелен и инициативен, творчески подходит к работе. Он уделяет большое внимание не только деловым, но и личным взаимоотношениям в группе.

Либеральный стиль лидерства — это такая форма поведения лидера, при которой он фактически уходит от своих обязанностей по руководству группой и ведет себя так, как будто он не лидер, а рядовой член группы. Все вопросы внутригрупповой жизни в этом случае решаются коллективным мнением, которое в группе принимается как закон, и этому в своем поведении следуют не только рядовые участники группы, но и сам ее лидер. Фактически в данном случае он является лидером лишь номинально.

На протяжении многих лет исследования лидерства перед психологами неоднократно возникал вопрос: какой из рассмотренных стилей лидерства наиболее целесообразен? Поначалу, когда только еще зарождались соответствующие исследования, считалось, что демократичный стиль лидерства является наилучшим. Действительно, в нем больше привлекательных черт,

чем в других. При данном стиле лидерства в группе создается самая благоприятная атмосфера для творческой работы и для удовлетворения других важных социальных потребностей людей. Этот стиль лидерства способствует постановке и решению группой наиболее сложных задач. Он и людьми психологически воспринимается как наиболее благоприятный.

И, тем не менее, сказать, что данный стиль лидерства является наилучшим и к нему надо стремиться во всех без исключения случаях жизни, нельзя. Нередко предпочтительнее оказывается авторитарный и даже либеральный стиль лидерства, например, когда в условиях дефицита времени необходимо добиться высокой организованности, дисциплины, согласованности действий или когда необходимо принимать решение, которое затрагивает интересы всех членов группы. Поэтому на практике самым удачным является не какой-либо один из трех перечисленных стилей лидерства, а гибкий, или комбинированный, стиль лидерства, при котором лидер, умея вести себя по-разному, гибко меняет стиль своего поведения в зависимости от сложившейся в группе обстановки.

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В ГРУППАХ И КОЛЛЕКТИВАХ

Особое внимание в ходе социально-психологического изучения групп и коллективов уделяется взаимоотношениям. Они, в свою очередь, делятся на официальные и неофициальные, отношения руководства и подчинения (в частности, лидерства), деловые и личные, рациональные и эмоциональные.

Официальными называют отношения, возникающие между людьми на должностной основе. Они фиксируются законом, регулируются положениями, утвержденными официально, соответствующими правилами и нормами. В отличие от них *неофициальные* отношения складываются на базе личных, или частных, взаимоотношений людей. Для них не существует соответствующей юридической основы, общепринятых законов, твердо установленных норм.

Деловые отношения возникают в связи с совместной работой или по ее поводу, а *личные* — как отношения, складывающиеся между людьми независимо от выполняемой работы.

В *рациональных* межличностных отношениях на первый план выступают знания людей друг о друге и объективные оценки,

которые им дают окружающие. *Эмоциональные* отношения — это, напротив, оценки субъективные, основанные на личном, индивидуальном восприятии человека человеком. Такие отношения обязательно сопровождаются положительными или отрицательными эмоциями; они далеко не всегда основаны на действительной, объективной информации о человеке.

Отношения *руководства* и *подчинения* мы уже кратко рассмотрели на примере лидерства.

Межличностные отношения в группе можно рассматривать в *статике*, в том виде, в каком они сформировались на данный момент времени, и в *динамике*, т.е. в процессе развития. В первом случае анализируются особенности существующей системы отношений, во втором — законы их преобразования и развития. Эти два подхода часто соседствуют друг с другом, взаимно дополняют друг друга, и это характерно, в частности, для дальнейшего рассмотрения их в учебнике.

Отношения в группах закономерно изменяются. Сначала, на исходном этапе группового развития, они бывают относительно безразличными (люди, не знающие или слабо знающие друг друга, не могут определенно относиться друг к другу), затем могут становиться конфликтными, а при благоприятных условиях превращаться в коллективистские. Все это обычно происходит за сравнительно короткое время, в течение которого индивиды, составляющие группу, не могут измениться как личности. Как согласовать сложную динамику и ситуативную изменчивость внутригрупповых отношений с относительной личностной устойчивостью?

Это можно сделать, предположив зависимость межличностных отношений не только от включенных в них людей, но также и от социальных ситуаций, в которых эти отношения формируются и развиваются, т.е. встав на позиции *интеракционизма* в интерпретации поведения и отношений личности. Согласно интеракционистской теории личность, будучи внутренне относительно устойчивой в своих базовых свойствах, внешне может проявлять себя по-разному в зависимости от складывающихся обстоятельств.

У каждого человека есть свои положительные и отрицательные черты, свои особые достоинства и недостатки. То, какой стороной, положительной или отрицательной, он выступает во взаимоотношениях с людьми, зависит от этих людей и социального окружения, от особенностей группы, в которую он включен в данный момент времени. Иначе говоря, поведение чело-

Рис. 72. Влияние групп разного уровня развития на поведение личности и межличностные отношения в группе: (+) — положительное в личности и межличностных отношениях; (—) — отрицательное в личности и межличностных отношениях; (↔) — отношения; (↕) — поворот отношений в любую сторону

века в группе определено не только личностью, но и особенностями группы.

Замечена такая закономерность: чем ближе по уровню своего развития группа находится к коллективу, тем более благоприятные условия она создает для проявления лучших сторон в личности и торможения того, что в ней есть худшего. И напротив, чем дальше группа по уровню своего развития отстоит от коллектива и чем ближе она находится к корпорации (так называют группу, в которой складываются отношения, противоположные коллективистским), тем большие возможности она предоставляет для проявления в системе взаимоотношений худших сторон личности с одновременным торможением лучших личностных устремлений (рис. 72).

Поясним то, что изображено на этом рисунке. В верхней его части кружками показаны два индивида — члены некоторой группы. Допустим, что вне группы положительное и отрицательное в проявлениях личности уравновешено и поэтому возникающие эпизодические отношения эмоционально нейтральны. Таковыми они являются, например, в только что образованной из случайных людей группе.

Эти отношения нестабильны и в любой момент могут непредсказуемо измениться, повернуться в любую сторону, что показано двусторонними полукруглыми стрелками по краям на второй сверху части рисунка.

В развитом коллективе благодаря особым нормам отношений, способствующим проявлению лучших сторон в личности и препятствующим проявлению худших, человек вынужден вести себя положительно по отношению к товарищам по группе. В корпорации, напротив, часто поощряются индивидуалистические наклонности, и групповая мораль, характерная для таких малых групп, вынуждает индивидов с целью самозащиты и отстаивания своих личных интересов проявлять себя в системе взаимоотношений с худшей стороны.

Мы описали возможную динамику взаимоотношений в *микрогруппе-диаде,* включающей только две личности. Такие группы довольно широко представлены в действительности. Они включают, например, близких друзей, молодые семьи; они же наиболее часто встречаются в любой малой группе, так как отношения между достаточно большим количеством людей всегда можно представить в виде конечного множества взаимоотношений, имеющихся между всевозможными парами людей, на которые можно разделить группу.

Однако в целом отношения в малой группе не сводимы к диадическим, поскольку для каждой пары наугад взятых людей можно выделить значимых для них других членов той же самой малой группы, отношения которых к каждому члену данной пары влияют, в свою очередь, на их личные взаимоотношения. Следовательно, парные взаимоотношения всегда строятся с учетом отношений с другими окружающими данную пару людьми.

По этой причине более представительной моделью отношений, имеющихся в любой малой группе, является система взаимоотношений, существующих в *микрогруппе-триаде.* Их возможные варианты в тех же обозначениях, которые использованы на рис. 72, показаны на рис. 73.

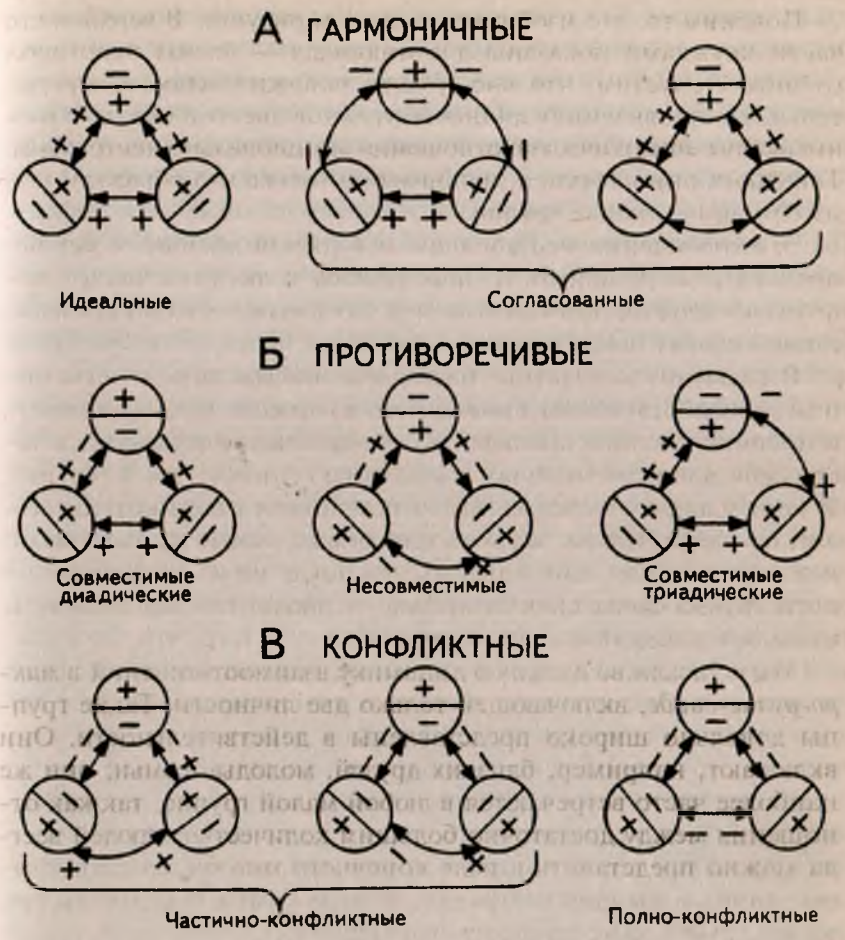


Рис. 73. Варианты взаимоотношений в микрогруппе — триаде

Межличностные отношения членов группы-триады, как и взаимоотношения участников группы-диады, могут быть трех типов: положительные, отрицательные и неодинаковые (когда один относится к другому положительно, а тот к нему, напротив, отрицательно). Различные сочетания этих типов отношений порождают разные варианты взаимоотношений в группе-триаде. Первый вариант — *гармонические взаимоотношения* (А). Они характеризуются тем, что между тремя различными парами, на которые может быть разделена группа-триада, складываются или только положительные, или только отрицательные вза-

имоотношения. В идеальном случае, например, в небольшой группе, включающей трех друзей, между составляющими группу людьми могут существовать лишь положительные взаимоотношения. Во всех других случаях между двумя парами имеются положительные или отрицательные взаимоотношения, а между членами третьей пары — противоположные им по знаку.

Второй вариант триадных микрогрупповых отношений (Б) — *противоречивые*. При таких взаимоотношениях в какой-либо одной паре внутри группы-триады один из ее членов относится к другому положительно, а тот к нему — отрицательно. Совместимыми диадическими называются такие противоречивые отношения, когда в группе-триаде можно выделить хотя бы одну пару людей, имеющих между собой хорошие личные взаимоотношения. Несовместимыми противоречивыми называются отношения, система которых характеризуется тем, что в ней нет ни одной пары с положительными личными взаимоотношениями. Наконец, совместимыми триадными можно назвать такие взаимоотношения, при которых, несмотря на их противоречивость, группа-триада как социально-психологическая общность продолжает сохранять свое единство за счет того, что, по крайней мере, две пары из трех возможных, выделяемых в ней, имеют между собой хорошие личные взаимоотношения. Тем самым они как бы нейтрализуют отрицательное влияние на сплоченность группы противоречивых отношений в третьей паре.

Взаимоотношения в группах-триадах могут быть и *конфликтными*. Для них характерно то, что в группе невозможно выделить ни одной пары, внутри которой имелись бы положительные личные взаимоотношения. В силу этого обстоятельства данная группа как социально-психологическая общность людей вообще не может сохраняться и распадается. Среди конфликтных отношений можно, в свою очередь, выделить два возможных варианта. Первый — это частично-конфликтные взаимоотношения, при которых между одними парами индивидов имеются конфликтные, а между остальными — неодинаковые отношения. Второй вариант — конфликтные взаимоотношения существуют между всеми возможными парами, на которые может быть разделена данная группа. Этот тип взаимоотношений называется «полноконфликтным».

Если объединить варианты взаимоотношений, существующих в группах-диадах и группах-триадах, то можно получить достаточно представительную картину отношений, которые встречаются в малых группах.

Состав микрогрупп и соответственно структура отношений в них бывают очень сложными. Например, в старших классах школы нередко можно встретить объединения детей, включающие четыре и даже пять человек, соединенных близкими дружескими связями. Однако в большинстве реальных групп на практике такие объединения школьников встречаются крайне редко; поэтому можно считать, что группы-диады и группы-триады представляют собой наиболее типичные микрогруппы, из которых состоит любая малая группа. Их внимательное изучение может дать много полезного для понимания более сложной системы взаимоотношений, имеющихся в малой группе или коллективе.

Статическую картину внутригрупповых отношений можно получить с помощью методики, которая называется *социометрия*. Слово «социометрия» буквально обозначает «социальное измерение». Чаще всего этот термин используют для характеристики комплекса методик, предназначенных для исследования личных, эмоционально-непосредственных отношений: взаимных симпатий и антипатий людей, их взаимной привлекательности и непривлекательности, авторитетности или неавторитетности. Кроме того, социометрическая методика позволяет выявить лидера в группе или коллективе, а также оценить их сплоченность.

Процедура применения методики следующая: 1. Члены группы получают инструкцию, в которую заложен социометрический критерий — основание для проявления взаимных эмоциональных отношений. Таким критерием может явиться любой повод, в частности — некоторая предполагаемая совместная деятельность членов данной группы. 2. Исходя из заданного критерия, членам группы предлагается высказаться друг о друге, осуществить взаимные выборы или отклонения, предпочесть или отвергнуть друг друга. Делается это на основе серии специальных вопросов, отвечая на которые члены группы в письменной форме выражают свои предпочтения друг другу. 3. Полученные письменные ответы на соответствующие вопросы статистически обрабатываются и представляются в виде социометрической матрицы, различных социограмм и социометрических индексов, по которым судят о системе межличностных, эмоционально-непосредственных личных отношений в данной группе и о положении, занимаемом каждым членом группы в системе этих отношений.

Перед началом социометрического исследования члены группы получают инструкцию примерно следующего содержания

(приводимый текст инструкции предназначен для изучения школьного класса):

«Дорогие ребята! Ваш класс существует уже давно. За это время вы хорошо узнали друг друга и между вами сложились определенные отношения: симпатии и антипатии. С кем-то вы дружите, хотели бы и дальше продолжать оставаться в одном классе, к кому-то испытываете неприязнь, хотели бы, чтобы его перевели в другой класс, или сами перейти в другой класс. При формировании класса ваши пожелания на этот счет не могли быть учтены. Сейчас есть такая возможность. Представьте себе, что создается новый класс и каждый из вас по собственному желанию определяет его состав. Кого из ваших товарищей по данному классу вы обязательно включили бы вместе с собой в новый класс? Кого бы вы точно не включили? Как вы думаете, а кто включит вас? Кто вас определенно не включит в состав нового класса? На каждый из этих вопросов необходимо дать письменный ответ, перечислив в порядке предпочтения (отклонения) товарищей по классу в соответствии со смыслом вопроса».

Полученные от членов группы письменные ответы переносятся в специальную таблицу, которая называется «социометрическая матрица» (рис. 74). Матрица устроена следующим образом. Слева по вертикали и сверху по горизонтали перечислены фамилии членов изучаемого коллектива в одном и том же порядке (лучше в алфавитном). В социометрическую матрицу переносятся данные о выборах, сделанных каждым членом группы. Их порядок обозначается цифрами. Взаимные выборы обводятся кружками. В нижней строке матрицы и в ее крайнем правом столбце представляются результаты суммирования индивидуальных выборов, а именно: в нижней строке содержатся суммы выборов, полученных каждым членом группы, а в правом столбце — суммы выборов, сделанных каждым членом группы (соответственно, ожидаемых выборов и ожидаемых отклонений, просто отклонений — ответы на второй, третий и четвертый вопросы[1]).

Просматривая нижнюю строку матрицы, можно определить, кто из членов группы получил больше всего выборов. Этого человека, вероятно, и следует считать лидером в данной группе.

Социометрическая матрица не позволяет получить достаточно наглядную картину взаимоотношений в группе, поэтому кро-

[1]В дальнейшем для сокращения мы будем говорить только о выборах, хотя все сказанное относится и к ответам на остальные три вопроса.

Фамилия ученика	Иванов	Петров	Егоров	Сидоров	. . .	Сделанные выборы
Иванов	X	(3)	1	2		3
Петров	(1)	X	(2)			2
Егоров		(3)	X	(1)		6
Сидоров		4	(5)	X		10
. . .						. . .
Полученные выборы	5	7	3	10	. . .	Σ

Рис. 74. Социометрическая матрица (фрагмент)

ме нее для графического представления результатов используются специальные диаграммы, называемые социограммами. На соответствующих рисунках в условной системе обозначений представляются выявленные в исследованной группе взаимоотношения.

Социограммы бывают двух видов: групповые и индивидуальные. Первые представляют всю систему внутригрупповых отношений в целом, вторые — отношения, сложившиеся между отдельными группировками внутри группы или отдельными членами группы с остальными. Групповые социограммы, в свою очередь, также имеют две разновидности: масштабная социограмма (рис. 75) и социограмма-мишень (рис. 76). На масштабной социограмме члены группы изображаются в виде кружков, соединенных между собой стрелками, направленность которых

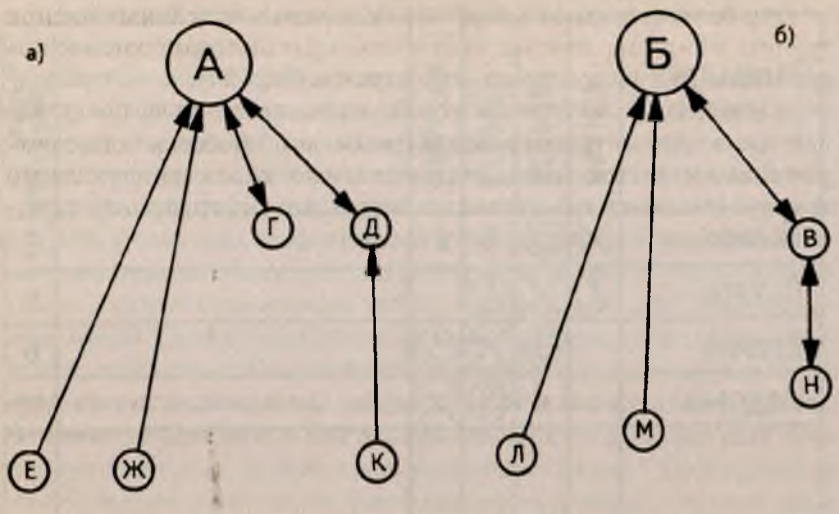


Рис. 75. Масштабная социограмма, наглядно представляющая взаимоотношения в группе, включающей 11 человек. На рисунке видно четкое разделение данной группы на две подгруппы а) и б) со своими лидерами А и Б

указывает на характер отношений, а длина свидетельствует о близости этих отношений. Чем ближе друг к другу изображены члены группы на данной социограмме, тем лучше имеющиеся между ними взаимоотношения. Из приведенного на рис. 76 примера видно, что представленная на нем группа включает 11 человек, причем они делятся на две группировки, не связанные между собой определенными отношениями. Каждая из них имеет своего лидера: А и Б.

Социограмма-мишень представляет собой систему концентрических окружностей, количество которых обычно равно максимальному числу выборов, полученных лидером. На рис. 76 представлена социограмма-мишень группы, в которой наибольшее число выборов равно 5. Выборы указаны стрелками. В концентрических окружностях члены группы размещены в соответствии с числом полученных ими выборов. Вертикальными и горизонтальными линиями, проходящими перпендикулярно друг другу через центр, вся социограмма-мишень разделена на четыре сектора, представляющих детей разного пола и возраста (всего четыре различных сочетания указанных признаков).

При помощи социограммы-мишени можно судить не только о том, кто и какое место занимает в группе, но также о том, какие взаимоотношения сложились между всеми членами группы.

Для более детального анализа положения отдельных членов группы в системе личных взаимоотношений обращаются к построению индивидуальных социограмм (рис. 77).

Данные социометрического обследования группы, представленные в виде матрицы и социограмм, дополняются социометрическими индексами, количественно характеризующими группу. Наиболее известный из них — индекс групповой сплоченности. Он определяется по формуле:

$$C_{\text{п}} = \frac{\sum_{\text{в.в.}}}{\sum_{\text{max}}},$$

где $\sum_{\text{в.в.}}$ — сумма взаимных выборов, сделанных членами данной группы; $\sum_{\text{max}}$ — максимально возможное число взаимных

Рис. 76. Социограмма-мишень, представляющая взаимоотношения в группе, состоящей из 11 человек

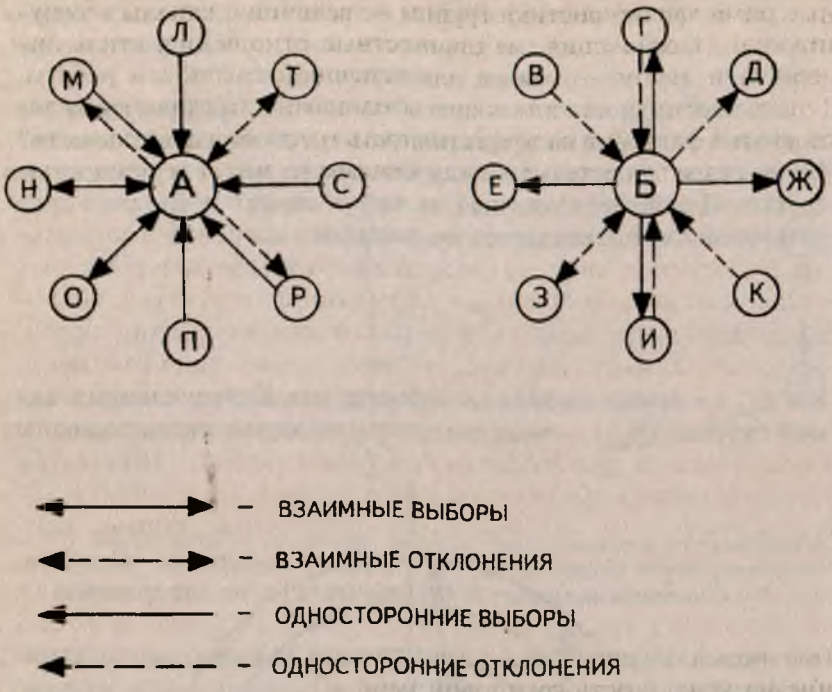


Рис. 77. Индивидуальные социограммы, характеризующие положения лидера (А) и не пользующегося признанием, отвергаемого всеми членами группы (Б) в системе личных взаимоотношений

выборов в данной группе. Оно, в свою очередь, устанавливается по следующей формуле:

$$\Sigma_{max} = \frac{n\,(n-1)}{2},$$

где n — число членов в изучаемой группе.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ГРУППОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Исследуя малые группы, психологи неоднократно убеждались в том, что познание психологических закономерностей взаимодействия и взаимоотношений людей позволяет повысить эффективность групповой работы. Практически все рассмотрен-

ные нами характеристики группы — величина, каналы коммуникаций, композиция, межличностные отношения, стиль лидерства и другие — важны для успешной групповой работы. Теперь уместно поставить вопросы: одинаково ли влияние каждого из этих факторов на эффективность групповой деятельности? Какие связи существуют между каждым из них и успешностью групповой работы? Однозначны ли эти связи?

В поисках ответа на эти вопросы рассмотренные социально-психологические характеристики группы можно разделить на два класса: формальные, описывающие структуру, способы организации совместной деятельности и общения людей, и содержательные, непосредственно отражающие взаимоотношения в данной группе, ее психологию. К *формальным* можно отнести число членов в группе, ее композицию, каналы коммуникаций, особенности групповой задачи, связанные с распределением обязанностей между членами группы. К *содержательным* — межличностные отношения, нормы, ценностные ориентации, роли, статусы, внутренние установки, лидерство. Формальные особенности группы характеризуют ее параметры, не затрагивающие непосредственно психологию людей. Наряду с содержательными они оказывают влияние на успешность групповой работы.

Вопрос о том, чему отдать предпочтение при повышении эффективности деятельности группы — формальным или содержательным характеристикам, довольно сложный. Психологические состояния людей непосредственно влияют на работу группы, однако изменять их очень трудно, и к тому же они зависят от формальных характеристик группы, например от ее композиции. Формальными аспектами групповой работы управлять легче, но они лишь косвенно влияют на групповую деятельность — через психологию составляющих ее людей. Следовательно, важно помимо прочего найти ответ и на вопрос, каким образом взаимосвязаны формальные и содержательные характеристики группы.

Тем не менее можно выстроить различные факторы, определяющие успешность групповой работы, по их логическому приоритету. Попробуем это сделать.

В соотношении формальных и содержательных характеристик группы с точки зрения их совместного влияния на успешность работы на первое место все же следует поставить содержательные, причем не все, а только те, которые характеризуют группу как развитый коллектив. Вслед за ними следует, по-ви-

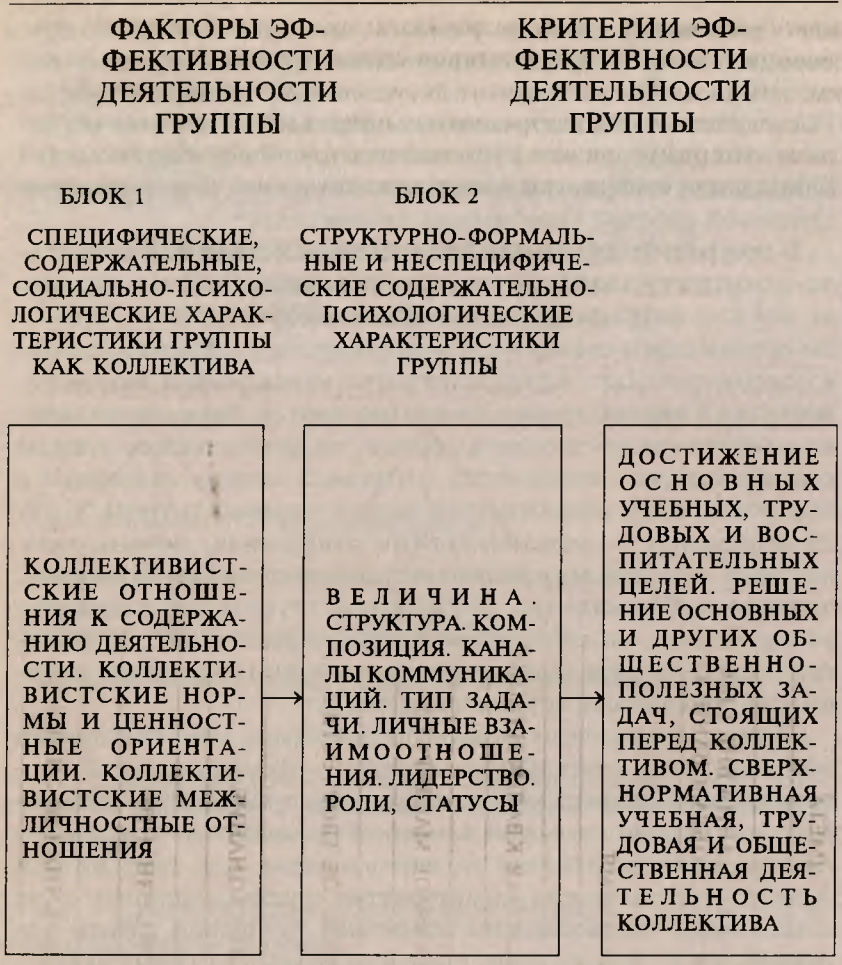


Рис. 78. Иерархическая схема соподчинения и влияния факторов эффективности деятельности малой группы на успешность ее работы

димому, расположить формальные и общие содержательные характеристики группы (рис. 78).

Рассматривая вопрос о признаках эффективности групповой работы, психологи предлагают решать его следующим образом. Имеются три основных критерия эффективности деятельности группы: образовательный, профессиональный и воспитательный (речь в данном случае идет об успешности деятельности ученического и педагогического коллективов; рис. 79). Первые два критерия отражают специальные задачи, стоящие перед группами

людей, работающих в сфере образования, а третий является общесоциальным. Все три критерия соответствуют основным целям, которые общество ставит перед системой образования.

Соответствие общеобразовательному критерию школьного класса, например, может быть на практике проверено по уровню овладения содержанием общих учебных дисциплин, по име-

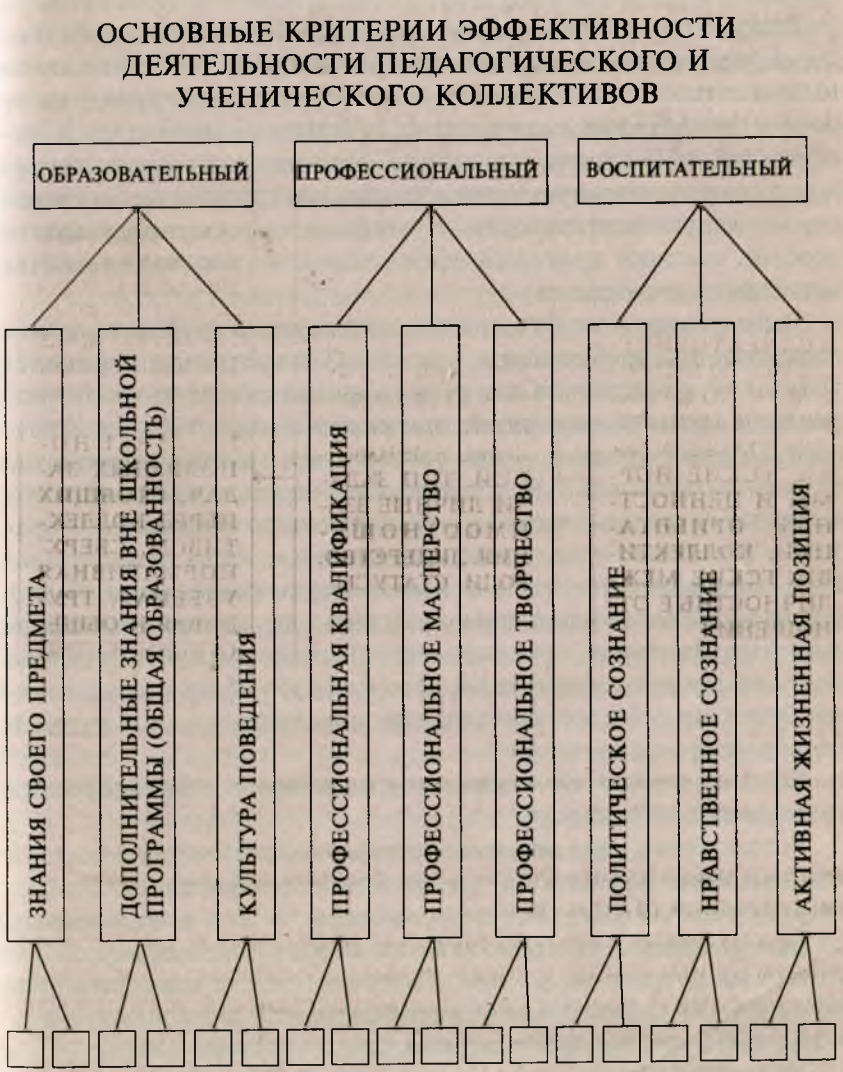


Рис. 79. Критерии, показатели и признаки эффективности деятельности педагогического и ученического коллективов

ющимся у учащихся знаниям, выходящим за пределы школьной программы, по культуре их поведения в целом. Профессиональному критерию отвечает их подготовленность к будущей профессии. Уровень идейного воспитания может быть оценен по политическим знаниям, по убеждениям, идеалам, нравственным ценностям и нормам, активности участия в жизни общества.

Разумеется, использование предложенной общей схемы (системы) критериев может дать на практике полезные результаты только в том случае, если для каждой изучаемой группы на ее основе разработана своя система конкретных признаков и показателей эффективности работы. При этом необходимо учитывать самодеятельную активность членов группы, т.е. их сверхнормативную деятельность. В этой связи есть смысл ввести особый, высший критерий эффективности, в котором данная активность отражается.

Решая вопрос о соответствии деятельности группы предъявляемым к ней требованиям, в каждом конкретном случае необходимо четко различать два разных уровня такого соответствия: *правовой*, или нормативный, и *моральный*, или сверхнормативный. Первый уровень — это соответствие группы, результатов ее работы обязательным требованиям, которые предъявляются к группе законом, а второй — социальным ожиданиям, выраженным в форме нравственных суждений и общественных идеалов. Последнее мы будем называть сверхнормативным, имея в виду под нормами официально узаконенные, юридически оформленные стандарты, и считать, что сверхнормативную деятельность проявляет такая группа, которая перед обществом и людьми берет на себя дополнительные моральные обязательства и бескорыстно их выполняет.

Каковы же практические пути повышения эффективности групповой деятельности?

Установлено, что *величина группы* не оказывает прямого и однозначного влияния на успешность ее деятельности. Однако увеличение или уменьшение количества членов в зависимости от задачи группы, ее структуры и взаимоотношений может повлиять на результаты работы. Психологические следствия увеличения или уменьшения количества членов группы различны, могут быть как положительными, так и отрицательными.

Положительные:

1. С увеличением группы в ней появляется больше людей с ярко выраженной индивидуальностью. Это создает благоприят-

ные условия для широкого и разностороннего обсуждения различных вопросов.

2. Чем больше группа, тем легче распределить обязанности между ее членами в соответствии с их возможностями и способностями в интересах дела.

3. Бóльшая по численности группа может собрать и переработать за одно и то же время большее количество информации.

4. В большой группе большее число людей может участвовать в выработке и принятии решения, взвешивании и оценке его положительных и отрицательных сторон.

5. С ростом группы обычно повышается ее «ресурс талантов». Это увеличивает вероятность принятия оптимальных решений. Для задач, имеющих много альтернативных вариантов решения, это обстоятельство представляется весьма существенным.

Отрицательные:

1. С увеличением числа членов группы может уменьшаться ее сплоченность, возрастает вероятность образования и распада на мелкие группировки. Это существенно затрудняет достижение единства по обсуждаемым в группе вопросам.

2. Большой группой трудно управлять, организовывать взаимодействие ее членов, налаживать между ними нормальные деловые и личные взаимоотношения.

3. Рост группы может привести к увеличению расхождений во мнениях и обострению взаимоотношений.

4. При увеличении группы статус и авторитет одних ее членов растет, других — уменьшается, увеличивается психологическая дистанция между ними. Возможности для развития и использования своих способностей, удовлетворения потребностей в общении, самовыражении, признании у одних членов группы возрастают, у других — уменьшаются, что создает неблагоприятные условия для развития личности.

5. С увеличением группы средний вклад каждого участника в итоги совместной деятельности обычно снижается.

На успех работы группы в немалой степени влияет *задача*, стоящая перед ней. Следует отметить, что задача определяет структуру взаимодействия членов группы в процессе их совместной работы, а структура, в свою очередь, влияет на ее итоги.

Композиция, т.е. индивидуальный состав, влияет на жизнь группы так же, как ее величина и решаемые задачи, через систему отношений, характеризующих уровень ее социально-психологического развития как коллектива. При одном и том же составе группа может быть психологически совместимой и не-

совместимой, работоспособной и неработоспособной, сплоченной и разобщенной.

Высокоразвитые группы с неоднородной композицией — со значительными индивидуально-психологическими различиями участников — лучше, чем однородные, справляются со сложными проблемами и задачами. Благодаря различиям в опыте, в подходах к решению задач, в точках зрения, мышлении, особенностях восприятия, памяти и т.п. их участники с разных сторон подходят к решению задач. В результате увеличивается число идей, разнообразных вариантов решения и, следовательно, вероятность эффективного выполнения поставленной задачи.

Неоднородность композиции группы, если она слабо развита, затрудняет взаимопонимание, выработку общей позиции. В таких условиях неоднородность состава приводит к возникновению противоречий и конфликтов в сфере личных взаимоотношений. Наряду с упорядочением деятельности таких групп их целесообразно делить на рабочие подгруппы, состоящие из людей, психологически совместимых друг с другом, обеспечивать координацию действий и разделение труда между подгруппами внутри группы.

В однородных группах люди обычно больше удовлетворены и больше стремятся к общению. В особенности это относится к кратковременным объединениям школьников. В трудных ситуациях, вызывающих повышенную эмоциональную, психологическую и физическую напряженность, в условиях дефицита времени, отводимого на решение задачи, при сравнительно простых заданиях лучшие результаты обычно показывают психологически однородные группы, так как здесь участники понимают друг друга с полуслова.

Зависимость успеха группы от *стиля лидерства* также находится в непосредственной связи с уровнем социально-психологического развития группы. Для группы, приближающейся к уровню развития коллектива, имеющей органы самоуправления, способной к самоорганизации деятельности, эффективнее будут коллегиальные формы руководства, предполагающие демократичный, а в некоторых ситуациях — даже либеральный стиль лидерства.

В группах, находящихся на среднем уровне развития, лучшие результаты дает гибкий стиль лидерства, в котором сочетаются элементы директивности, демократичности и либеральности.

В относительно слаборазвитых группах, не готовых к самостоятельной работе, не способных к самоорганизации деятель-

ности и имеющих сложные, конфликтные отношения, предпочтительнее директивный стиль руководства с элементами демократичности. Директивный стиль как временная мера может оказаться полезным и в среднеразвитых группах при их работе в сложных ситуациях: новая задача, дефицит времени, неожиданные и значительные изменения состава, требующие непростого и срочного перераспределения обязанностей, и т.п. Следует, однако, помнить, что слишком частое, психологически не обоснованное применение директивного (или авторитарного) стиля лидерства в среднеразвитой группе отрицательно сказывается на настрое людей, снижает эффективность групповой работы. Такой стиль ограничивает самостоятельность и особенно плохо сказывается на решении творческих задач, требующих глубокого мышления.

Немаловажное значение для успешной работы группы имеют сложившиеся в ней *личные взаимоотношения*. Взаимные симпатии и антипатии, интенсивность и эмоциональная окраска межличностных контактов, другие формы взаимодействия и взаимоотношений по-разному сказываются на эффективности групповой работы. Хорошие эмоционально-межличностные отношения членов группы чаще всего способствуют их успешной совместной работе. Однако в группах разного уровня социально-психологической зрелости эти взаимоотношения проявляют себя по-разному. При сравнительно простых задачах, ставших привычными для членов группы, не требующих от них больших совместных усилий, не вызывающих эмоциональной напряженности, личные взаимоотношения существенно не влияют на результаты групповой работы. Если же группе предстоят непривычные дела, требующие сложных, согласованных, скоординированных усилий, порождающие повышенную эмоциональную напряженность (особенно стрессовую ситуацию), то лучше в работе проявляют себя более развитые в социально-психологическом отношении группы.

Успех работы группы зависит и от формы организации ее деятельности. Существует несколько таких форм организации: коллективно-кооперативная, организованная на началах тесного взаимодействия и взаимозависимости участников группы в работе, индивидуальная, базирующаяся на самостоятельной работе каждого, скоординированная, при которой каждый работает самостоятельно, но соотносит процесс и результаты своей работы с деятельностью остальных участников группы. Выбор той или иной формы организации совместного труда определяется в ос-

новном двумя факторами: задачей, стоящей перед группой, и уровнем ее социально-психологической зрелости. В большинстве случаев, за исключением некоторых видов индивидуально сложных творческих работ, предпочтение отдается коллективно-кооперативной форме организации совместной деятельности. Она обладает потенциально максимальным сверхаддитивным эффектом, наилучшим образом мобилизует интеллектуальные, эмоциональные и физические ресурсы членов группы, улучшает возможности восприятия, переработки ими информации и принятия оптимальных решений. Эта же форма организации работы лучше других предупреждает возможность появления ошибочных решений. При сложной творческой работе предпочтительнее индивидуальная и скоординированная формы организации совместной деятельности, эпизодически сочетающиеся с коллективно-кооперативной формой организации труда (например, при использовании в групповой работе техники *брейнсторминга*).

В повышении успешности групповой деятельности немаловажная роль принадлежит *групповым дискуссиям*. В них должны принимать участие все члены группы. Для того чтобы дискуссия была достаточно эффективной, необходимо с самого начала четко определить ее цель. Она может быть различной — от простого обмена мнениями по какому-либо вопросу до принятия и реализации сложного решения.

Метод групповой дискуссии для принятия оптимальных решений особенно полезен при обсуждении вопросов, по которым не существует единого мнения и не может быть единственно правильной точки зрения. Смысл коллективного обсуждения таких вопросов состоит не в том, чтобы непременно прийти к их однозначному решению, а в том, чтобы уяснить суть вопроса и его возможные решения, оценить и взвесить их. Главное же в дискуссиях то, что члены группы учатся логически рассуждать, излагать и отстаивать свое мнение, убеждать и слушать других, т.е. обучаются эффективному личному и деловому взаимодействию. В коллективных дискуссиях члены группы начинают лучше понимать друг друга, точнее формулировать свои мысли.

При организации и проведении групповой дискуссии надо учитывать ряд обстоятельств, от которых зависит ее успешность. Прежде всего членам дискуссионной группы должны быть разъяснены цели и задачи их совместной работы, определены процедура и время ее проведения. Для того чтобы дискуссия была

конкретной, конструктивной и плодотворной, нужно заранее ограничить предмет обсуждения, постоянно следить за тем, чтобы в процессе дискуссии ее участники не отклонялись от заданной темы.

Работа в дискуссионной группе должна строиться на началах взаимного доверия, открытости, проводиться в атмосфере доброжелательности, при которой даже самые экстравагантные, странные мнения не отбрасываются с порога, не вызывают отрицательной реакции, реплик, унижающих человеческое достоинство автора. Психологически правильная организация групповой дискуссии включает несколько последовательных этапов работы:

1. Формулировка и уточнение сути обсуждаемого вопроса. Он должен быть изложен в такой форме, чтобы быть однозначно понятым каждым участником дискуссии, допускать нахождение его решения в данной группе за время, отведенное на ее работу. На этом этапе деятельности в работе группы участвуют несколько наиболее подготовленных ее членов, лучше других знающих суть вопроса, способных оценить возможност[ь] [ре]шения в группе и точно сформулировать задачу дискус[сии]. Количество участников здесь должно быть сравнительно [не]льшим, от трех до пяти человек, чтобы в условиях минимум[а] [ко]муникаций можно было быстро прийти к единому мнен[ию].

2. Высказывание альтернативных идей о путях и спо[собах] решения поставленного вопроса. На этом этапе группово[й] работы в ней участвуют все члены группы. В группе обязате[ль]но должен быть ведущий. Он старается сделать так, чтобы каждый участник группы имел возможность внести как можно больше различных конструктивных предложений. Оценка и критика вносимых предложений на этом этапе групповой работы не допускаются. Все поступившие предложения фиксируются, систематизируются и в виде краткого резюме утверждаются в конце групповой дискуссии на данном этапе (с согласия всех участников).

3. Обсуждение достоинств и недостатков каждого из предложений, поступивших на предыдущем этапе дискуссии. Участники последовательно оценивают каждое предложение, высказывая свои критические замечания и отмечая его достоинства. Все замечания должны касаться только сути обсуждаемых предложений, но не их авторов. Персональная критика, затрагивающая личность автора, категорически запрещается.

4. Взвешивание всех «за» и «против» предложенных вариантов решения. Вновь собирается небольшая группа, участники

которой работали на первом этапе обсуждения. Они рассматривают поступившие предложения вместе с аргументами за и против каждого из них, выбирают наиболее удачные, а из них — наилучшее, дорабатывают его при необходимости, дополняя положительными моментами, имеющимися в других предложениях.

5. На основе наилучшего из выбранных предложений разрабатываются программа и план дальнейших действий.

Для того чтобы дискуссия протекала успешно, следует обратить особое внимание на подбор и подготовку ведущего. Роль ведущего требует специальных умений и навыков, она не допускает вмешательства в происходящее. Ведущий должен внимательно следить за ходом обсуждения, анализировать и оценивать его, взвешивать правильность приводимых участниками аргументов и фактов, верность их поведения, степень достижения в процессе дискуссии той цели, которая была намечена вначале. Время от времени ведущий берет слово и делится с участниками своими мыслями. Вступая в разговор, он должен тщательно избегать персональной критики и выражать свои мысли точно и кратко.

У ведущего дискуссию почти всегда имеется несколько полезных для обсуждения идей, но ему не следует спешить их высказывать. Чтобы дискуссия не остановилась в том случае, когда мнения участников расходятся, ведущий должен уметь вовремя направить разговор так, чтобы достичь хотя бы предварительного, временного согласия по обсуждаемому вопросу и продолжать обсуждение.

Завершая дискуссию, ведущий должен еще раз обратить внимание ее участников на результаты обсуждения. Ими могут стать различия во мнениях, позициях, их изменение, произошедшее в результате обсуждения, меры, к которым необходимо прибегнуть в будущем для нахождения лучших решений проблемы, еще большего сближения позиций участников по обсуждаемым вопросам. Затем ведущий подводит итоги дискуссии.

Важным заключительным моментом организации и проведения группового обсуждения проблем, повышения эффективности групповой дискуссии является оценка ее итогов самими участниками. Для получения информации о пользе дискуссии членам группы можно задать вопрос: «Насколько полезным для вас было состоявшееся обсуждение?» — и попросить их ответить на него, пользуясь, например, следующей шкалой:

Это полностью потерянное для меня время (0 баллов).

Это малополезное для меня занятие (1 балл).

Дискуссия была полезной, но имела много недостатков (2 балла).

Дискуссия была в целом весьма полезной (4 балла).

Дискуссия оказалась очень полезной (5 баллов).

Последний вопрос — выбор органов самоуправления группой. Из-за плохой социально-психологической и организационной подготовки органы самоуправления группой зачастую оказываются малоэффективными. Как же готовить и проводить такие выборы, чтобы они дали нужный результат? Сформулируем на этот счет общие рекомендации.

Приступая к подготовке выборов органа самоуправления, прежде всего нужно установить и обсудить с участниками основные задачи, а также оптимальный количественный состав этого органа. За несколько дней до проведения выборов участники должны определить, кто из их товарищей по группе лучше всего сможет справиться с обязанностями члена органа самоуправления. Все выдвинутые кандидаты заранее оповещаются об этом, чтобы в случае их согласия иметь возможность подготовиться к собранию, на котором состоятся выборы.

Перед собранием все выдвинутые кандидаты готовят свои программы работы в составе выборного органа. Разрабатывая программы, они могут советоваться с теми, кто их выдвигает, предлагать совместную программу.

Выборное собрание начинается с выступления каждого кандидата перед группой. Предложенные программы обсуждаются, оцениваются с точки зрения стоящих перед группой задач. Желательно, чтобы перед началом обсуждения эти задачи, определенные заранее, были известны всем. После обсуждения индивидуальных программ кандидаты выступают с заключительным словом (кратким).

В итоге всем кандидатам предлагается обсудить друг с другом какой-нибудь важный, дискуссионный вопрос, в связи с которым могут проявиться их личностные и деловые качества. Предлагаемый для обсуждения вопрос должен быть таким, чтобы в ходе дискуссии по нему проявились интеллектуальные, организаторские, лидерские, межличностные и другие способности кандидатов.

Последовательное выполнение предлагаемых рекомендаций позволит более правильно осуществлять выборы органов управления в ученических и педагогических коллективах, будет способствовать значительному повышению эффективности их работы.

Темы и вопросы для обсуждения на семинарах

Тема 1. Понятия малой группы и коллектива.

1. Понятие малой группы, ее основные характеристики.
2. Виды малых групп.
3. Коллектив как малая группа высшего уровня социально-психологического развития.
4. Основные психологические характеристики коллектива.
5. Процесс развития малой группы как коллектива.
6. Коллектив как социально-специфическое понятие.

Тема 2. Феноменология малых групп.

1. Система понятий, описывающих положение индивида в группе.
2. Величина, композиция, каналы коммуникаций, психологическая совместимость группы.
3. Социальные нормы и ценностные ориентации в группе.
4. Руководство и лидерство в группе.
5. Стиль и теории лидерства.

Тема 3. Межличностные отношения в группах и коллективах.

1. Виды межличностных отношений в группе.
2. Характер взаимоотношений в группе в зависимости от уровня ее развития как коллектива.
3. Динамика развития взаимоотношений в группе-диаде.
4. Виды и характер типичных взаимоотношений в группе-триаде.
5. Социометрическая методика и статическая картина взаимоотношений в группе.

Тема 4. Эффективность групповой деятельности.

1. Факторы эффективности групповой деятельности.
2. Зависимость эффективности работы группы от ее структуры.
3. Связь эффективной групповой работы с психологическими характеристиками группы.
4. Система критериев и признаков эффективной групповой деятельности.
5. Пути повышения эффективности групповой работы через вариации размера, каналов коммуникаций, форм организации совместной деятельности.
6. Повышение эффективности групповой работы через стиль лидерства и систему межличностных отношений.
7. Основы оптимальной организации и проведения групповых дискуссий.
8. Подготовка и проведение выборов органов самоуправления группой.

Темы для рефератов

1. Понятия малой группы и коллектива.
2. Социально-психологические явления в малых группах.
3. Межличностные отношения в малых группах.
4. Социально-психологические факторы эффективности групповой деятельности.

Темы для самостоятельной исследовательской работы

1. Психологическая характеристика развитого коллектива.
2. Феноменология лидерства.
3. Пути и средства повышения эффективности групповой работы.

ЛИТЕРАТУРА

I

Андреева Г.М. Социальная психология. — М., 1988. *(Группа в социальной психологии: 170—284.)*

Кричевский Р.Л., Дубровская Е.М. Психология малой группы. — М., 1991. *(Понятие малой группы. История исследований малых групп: 5—35. Генезис и развитие малой группы: 46—60.)*

Немов Р.С., Кирпичник А.Г. Путь к коллективу: Книга для учителей о психологии ученического коллектива. — М., 1988. *(Ученический коллектив. Каким его видит психолог: 7—59.)*

Робер М.-А., Тильман Ф. Психология индивида и группы. — М., 1988. *(Общества и группы: 57—69. Эффективность групповой деятельности: 176—193.)*

II

Аникеева Н.П. Психологический климат в коллективе. — М., 1989. *(Понятие о психологическом климате в коллективе: 3—16. Эффективность групповой деятельности: 87—120.)*

Волков К.Н. Психологи о педагогических проблемах. — М., 1981. *(Условия эффективности групповой работы: 115—127.)*

Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения: Книга для учителя и родителей. — М., 1987. *(Группа, коллектив и личность: 122—163.)*

Донцов А.И. Психология коллектива. — М., 1984. *(Малая группа и коллектив как объект психологического исследования: 3—39. Коллектив. Определение, сплоченность, развитие: 64—190.)*

Земска М. Семья и личность. — М., 1986. *(Семья как малая группа: 9—21.)*

Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах: Общие и возрастные особенности. — Минск, 1976. *(Группа как объект психологического исследования: 18—26. Коллектив: 26—34.)*

Общая психология. — М., 1986. *(Коллектив: 157—190.)*

Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. — М., 1982. *(Малая группа и коллектив: 7—22; 45—51. Структура межличностных отношений в коллективе: 41—44.)*

Психологическая теория коллектива. — М., 1979. *(К построению психологической теории коллектива: 219—225.)*

III

Виноградова М.Д., Первин И.Б. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников: Из опыта работы. — М., 1977. *(Формы организации коллективной познавательной деятельности: 41—90.)*

Лутошкин А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. — М., 1988: *(Группа и коллектив: 9—19.)*

Петровский А.В. Дети и тактика семейного воспитания. — М., 1981. *(Семья как коллектив: 40—64.)*

Ренина Т.А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада. — М., 1988. *(Группа детского сада как предмет психологического исследования: 11—55. Социально-психологическая характеристика группы детского сада и положение в ней ребенка: 173—205.)*

Глава 22.
ЛИЧНОСТЬ В ГРУППЕ

Краткое содержание

Положительное воздействие общности на индивида. Двойственность — положительность и отрицательность влияния группы на индивида. Основные факторы положительного воздействия группы на индивида. Группа как носитель образцов для подражания. Группа как источник духовных ценностей. Опосредствованность воздействия группы на индивида системой сложившихся в ней межличностных отношений. Развитие в группе речи и коммуникативных умений и навыков. Группа как фактор, обеспечивающий индивида правдивой информацией о нем самом, способствующий развитию его «Я». Группа как источник положительных эмоций и подкреплений.

Отрицательное влияние группы на личность. Воздействие массы и толпы людей на поведение индивида. Явления деиндивидуализации и обезличивания. Причины и следствия деиндивидуализации. Поведение человека под давлением социальных норм и условностей. Эксперимент С.Милгрэма, объяснение его результатов. Отрицательное влияние группы на индивидуальное творчество. Явление конформизма. Унификация индивидуальных мнений под влиянием общегруппового мнения.

Восприятие и понимание людьми друг друга. Жизненное значение точного восприятия и правильной оценки людьми друг друга. Имплицитная теория лич-

ности. Эффект новизны и его проявление в сфере межличностного восприятия. Эффект первичности. Особенности и порядок восприятия и переработки информации о личности. Идентификация эмоциональных состояний другого человека. Индивидуальные различия в восприятии и понимании людьми друг друга. Типичные формы межличностного восприятия. Условия правильности восприятия и оценки человека как личности. Факторы, препятствующие правильному восприятию и пониманию людей.

Самочувствие личности в группе. Понятие психологического климата, его составляющие. Воздействие группы на предубежденность индивида в сфере межличностных отношений. Явление тревожности и его проявление в группах. Причины возникновения и способы снятия тревожности. Межличностные конфликты в группе, их типология и пути разрешения. Фрустрация, ее генезис и проявление в группе. Связь фрустрации и агрессии.

ПОЛОЖИТЕЛЬНОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ ОБЩНОСТИ НА ИНДИВИДА

Давно замечено, и это наблюдение отчетливым образом отразилось в теориях личности, что группа оказывает существенное влияние на психологию и поведение индивида. Часть изменений, порождаемых психологическим влиянием группы, исчезает, как только человек выходит из сферы воздействия группы, другие продолжают существовать, оставляя заметный след в личности и при определенных условиях превращаясь в личностные черты.

Можно с некоторыми оговорками принять тот факт, что человек как личность есть продукт, результат многочисленных остаточных групповых влияний, что почти все (за исключением генетически и физиологически обусловленных особенностей) в его психологии и поведении складывается и закрепляется под влиянием участия в деятельности различных социальных больших и малых групп. Каждая из значимых (референтных) социальных групп вносит свой вклад в психологию и поведение личности, и этот вклад отнюдь не является однозначно положительным или отрицательным. Он различен, и об этом в первую очередь свидетельствует наличие у людей множества достоинств и недостатков, большую часть которых они приобрели, находясь в группах.

Рассмотрим в обобщенном виде основные факты, свидетельствующие о положительном и отрицательном влиянии группы на индивида.

Положительное влияние группы на формирование и развитие личности состоит в следующем (далее эти положения раскрываются подробнее):

1. В группе индивид встречается с людьми, которые являются для него основным источником духовной культуры.

2. Отношения между людьми, складывающиеся в группах, несут в себе позитивные социальные нормы и ценностные ориентации, которые усваиваются личностью, включенной в систему групповых взаимоотношений.

3. Группа является таким местом, где индивид отрабатывает свои коммуникативные умения и навыки.

4. От участников группы индивид получает информацию, позволяющую ему правильно воспринимать и оценивать себя, сохранять и укреплять все положительное в своей личности, избавляться от отрицательного и недостатков.

5. Группа снабжает индивида системой положительных эмоциональных подкреплений, необходимых для его развития.

Лишь постоянное общение индивида с более развитыми, чем он сам, личностями, обладающими ценными знаниями, умениями и навыками, обеспечивает ему возможность приобщения к соответствующим духовным ценностям. Почти у каждого человека есть чему научиться у других людей, и практически в каждой группе он встречает таких людей.

Если бы человеческий ребенок родился и вырос не в обществе, среди других людей, а в изоляции от них, он никогда психологически и поведенчески не превратился бы в человека. Об этом свидетельствуют многие описанные в научной и популярной литературе факты, когда в силу трагически сложившихся жизненных обстоятельств человеческие дети оказывались с малолетнего возраста лишенными возможности общаться с развитыми, культурными людьми, жили в физической или психологической изоляции от них, в сообществах животных. Почти во всех этих случаях были отмечены серьезные задержки как в психологическом, так и в поведенческом развитии детей.

Только через прямое общение и личные контакты в группах одни люди передают другим свой жизненный опыт. Этот опыт включает практически все человеческое, что есть в современном человеке, от элементарных гигиенических навыков и пользования речью до нравственных ценностей и способностей к различным видам деятельности. Чем больше разнообразных групп, активным участником которых становится индивид в процессе его жизни, тем больше у него возможностей для развития, приобретения разнообразных ценных человеческих качеств. В особенности это касается высшей духовной культуры, которая передается от человека к человеку только в результате обу-

чения и воспитания, через прямое межличностное групповое общение.

На психологию индивида группа влияет через систему складывающихся в ней отношений, в частности — через отношения данного индивида с остальными участниками группы. Мы уже знаем о том, что при разных отношениях индивиды проявляют себя с различной, положительной или отрицательной, стороны, поэтому для обеспечения преимущественно положительного влияния группы на личность важно добиться того, чтобы межличностные отношения в ней были благоприятными.

Нигде, кроме группы, человек не в состоянии усвоить речь и научиться пользоваться ею. Ребенок научается разговаривать только благодаря тому, что все в семье, где он родился, говорят на родном языке. И не просто говорят, а постоянно, чуть ли не с первых дней рождения обращаются к нему на языке, требуют ответной реакции и всячески ее поощряют. Стимулирование языкового развития индивида со стороны группы происходит и дальше. Установлено, что между уровнем владения языком и участием индивида в деятельности различных групп существует прямая зависимость.

Важным фактором индивидуального психологического развития человека являются его знания о самом себе. Иначе, как от других людей, в процессе непосредственного общения с ними, он эти знания получить не может. Группа и составляющие ее люди являются для индивида своеобразным зеркалом (вернее — разными зеркалами, каждое из которых по-своему отражает его), в котором выражается человеческое «Я».

Точность и глубина отражения личности в группе прямо зависят от открытости, интенсивности и разносторонности общения данной личности с остальными членами группы.

Для развития у себя тех или иных достоинств индивиду необходимы соответствующие стимулы, положительные подкрепления. Их основным источником также являются люди, окружающие его в группах.

Таким образом, для развития индивида как личности группа представляется незаменимой. То же самое, и даже в еще большей степени, касается высокоразвитого коллектива. В жизни и деятельности каждого отдельно взятого человека он играет незаменимую положительную роль, о чем много писали и говорили такие известные педагоги, как А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинский и др. Однако свою положительную роль в развитии личности коллектив реализует лишь тогда, когда не происходит его и

ее (этой роли) идеологического искажения, когда психологическая и педагогическая теория коллектива не оказывается предметом политических манипуляций. К этому вопросу мы еще специально вернемся во втором томе учебника при рассмотрении психологических проблем воспитания личности.

ОТРИЦАТЕЛЬНОЕ ВЛИЯНИЕ ГРУППЫ НА ЛИЧНОСТЬ

Если о положительном воздействии группы на индивида (коллектива на личность) много и хорошо написано и педагогической, социологической и психологической литературе, то о фактах отрицательного воздействия известно немного. Во всяком случае, до недавнего времени из-за определенной идеологизации психологи и педагоги об этих фактах предпочитали умалчивать. В этой связи мы уделим рассмотрению и анализу этих фактов несколько больше внимания, чем отведено на представление влияния группы на индивида в положительном свете. Особенно много данных о возможном отрицательном влиянии группы на индивида накоплено в социальной психологии малых групп, начало которой было положено исследованиями отечественных и зарубежных ученых, проведенными еще в начале XX в.

Поначалу психологи, заинтересованные в решении данного вопроса, в качестве объекта исследования использовали большие социальные общности типа толпы и неорганизованной массы людей, и только затем внимание переместилось на изучение влияния малой группы на индивида.

Французский исследователь Г.Лебон в книге под кратким названием «Толпа», опубликованной в 1895 г., попытался вывести общие законы поведения человека в неорганизованной общности людей. Он утверждал, что средний человек в массе людей, в толпе обнаруживает более низкий уровень интеллекта, чем вне ее. В толпе он более доверчив, агрессивен, ожесточен, нетерпелив, аморален и даже способен вести себя на уровне животного. Очевидно, Г.Лебон преувеличивал отрицательное влияние толпы на индивида, но тем не менее в его суждениях и выводах содержалась определенная доля истины. Ее подтвердили последующие экспериментальные исследования. Те специфические изменения в психологии и поведении человека под влиянием толпы, на которые одним из первых обратил внима-

ние Лебон, внимательно исследованы в социальной психологии под названиями «обезличивание» и «деиндивидуализация».

Было показано, что, когда человек испытывает на себе влияние некоторой достаточно большой социальной общности, внутренне не организованной, в его психологии и поведении в большей степени проявляется то общее, что свойственно данной группе, и в гораздо меньшей степени то, что составляет его собственную индивидуальность. Человек в толпе нередко перестает быть личностью, поэтому данный феномен получил название «обезличивание». На рис. 80 приведены возможные причины обезличивания (деиндивидуализации), ее психологические и поведенческие следствия.

Один из наиболее впечатляющих экспериментов, показывающих, насколько далеко может зайти обычный человек в своих действиях, бездумно и слепо подчиняясь давлению со стороны авторитетных лиц или групп, которые они представляют, был проведен в начале 60-х годов американским психологом С.Милгрэмом. Этот эксперимент заключался в следующем.

Через объявление в газете за плату 4 доллара в час добровольцы были приглашены принять участие в «научном психологическом эксперименте, предназначенном для изучения памяти». Каждому из людей, посетивших лабораторию, говорили, что в ходе эксперимента он будет выполнять роль «учителя», задача которого заключается в том, чтобы читать «ученику» пары слов и затем, напоминая по одному слову из каждой пары, просить «ученика» вспомнить второе слово соответствующей пары. Если «ученик» ошибался, то «учитель» должен был наказывать его ударами электрического тока, последовательно повышая его напряжение от 15 В до 450 В шагами по 15 В (за каждую следующую ошибку напряжение в сети должно было увеличиваться на 15 В).

Общая схема данного эксперимента представлена на рис. 81. «Учителя» и «ученика» разделяла тонкая фанерная перегородка, так что «учитель» не мог видеть «ученика», но хорошо слышал все, что происходило за перегородкой. Во время эксперимента «ученик» сидел в кресле *3*, привязанный к нему ремнями, а на его руках находились контакты от электрических проводов, идущих от пульта. Само кресло *3*, кроме того, было крепко привинчено к полу. При возникновении тока в электрической цепи зажигалась лампочка *6* и звучал электрический звонок *5*. Перед началом эксперимента сам «учитель» садился в кресло «ученика» и для пробы получал удары электрическим током 15

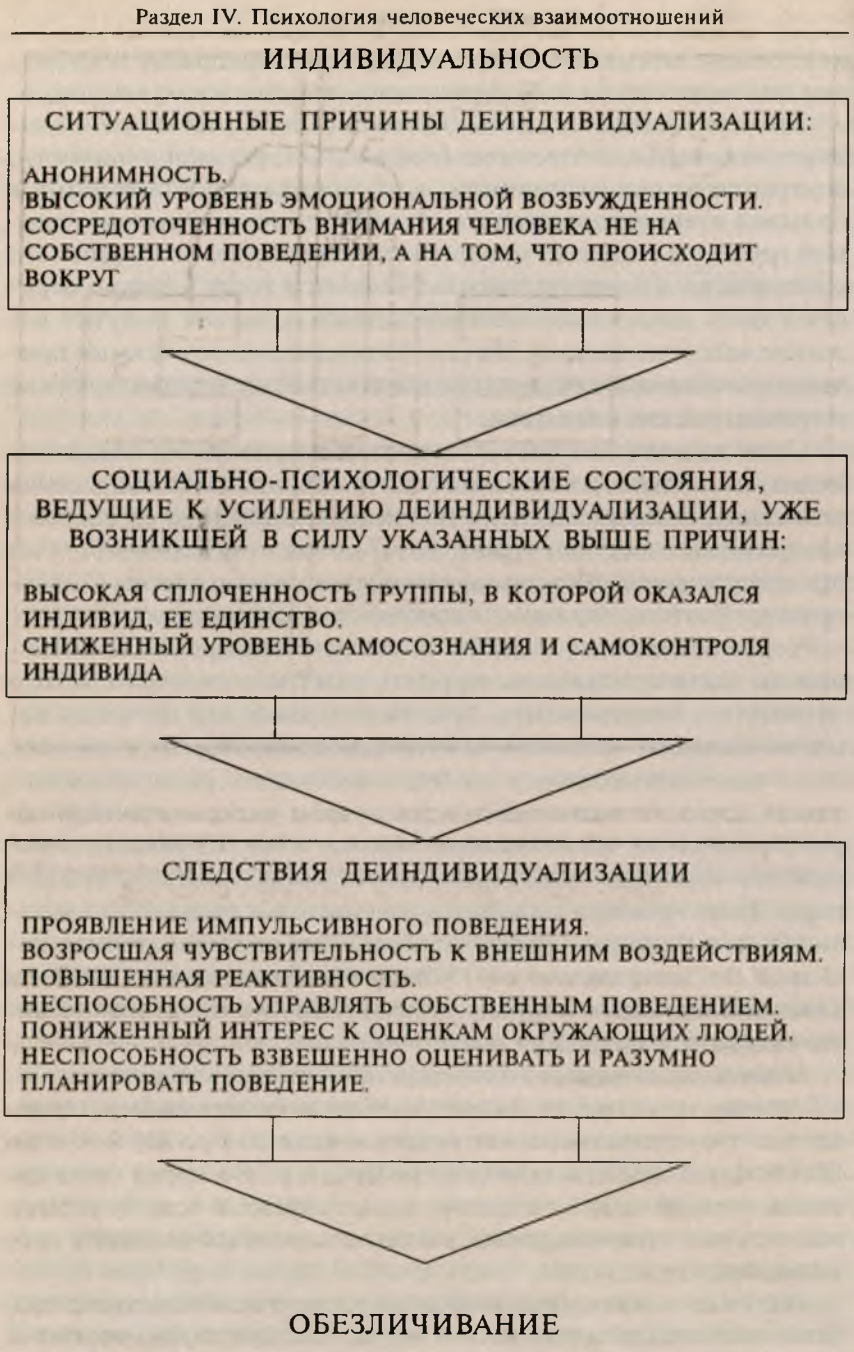


Рис. 80. Возможные причины и следствия деиндивидуализации

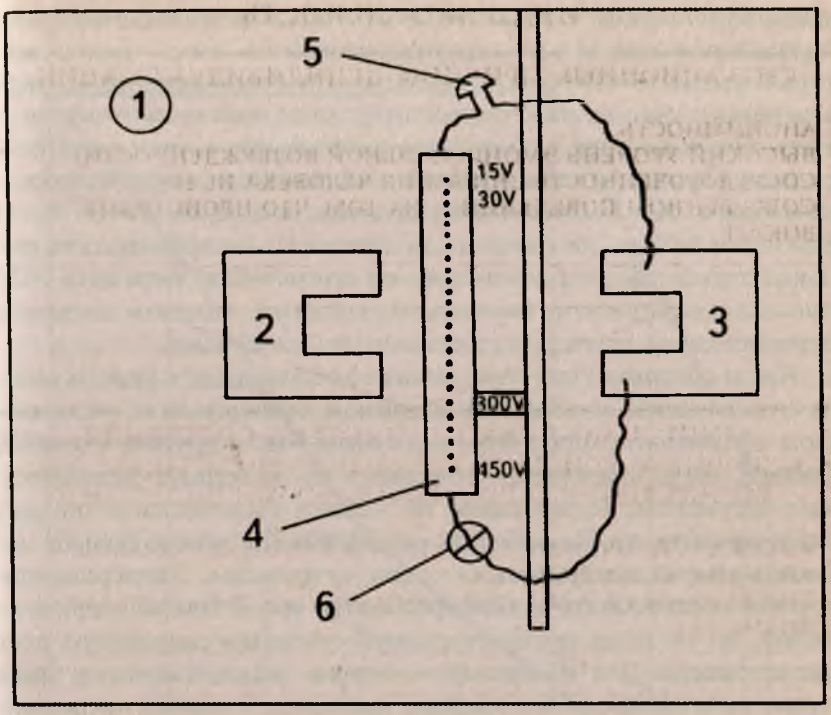


Рис. 81. Схема обстановки в лаборатории во время проведения эксперимента С.Милгрэма: *1* — место экспериментатора, *2* — место «учителя», *3* — место «ученика», *4* — пульт с кнопками, включающими нужное напряжение в сети, *5* — электрический звонок, *6* — электрическая лампочка

В и 30 В. После того как он убеждался в том, что ток по цепи действительно идет и что удары электрическим током даже минимального напряжения достаточно чувствительны, начинался основной эксперимент.

Непосредственно перед «учителем» находилась панель с электрическими кнопками, градуированными от 15 В до 450 В. Цифра 300 В была выделена красным цветом, и рядом с ней было написано слово «шок», что свидетельствовало о том, что такое напряжение смертельно опасно для человека и вызывает у него состояние шока.

На самом деле «ученик» в ходе эксперимента никаких ударов электрическим током не получал. С помощью скрытого маневра экспериментатор переключал ток на иную, замаскированную сеть, в которой также были включены лампочка и элек-

трический звонок. В качестве же «ученика» в эксперименте использовался специально подготовленный человек — актер, который умело имитировал поведение и переживания лица, подвергаемого ударам электрического тока разной силы (напряжения). По мере того как «росло» напряжение в сети, «ученик» должен был вести себя все более беспокойно, а при напряжении более 300 В прекращать подавать какие бы то ни было признаки жизни: не отвечать на вопросы; не производить никаких звуков. До этого момента он должен был выражать свой протест движениями, ворчанием, криками, ударами ногами в перегородку и другими естественными способами.

Как и следовало ожидать, многие добровольцы с самого начала отказывались участвовать в данном эксперименте, включавшем мучительную процедуру наказания током другого человека. Однако экспериментатор уговаривал их, используя всевозможные аргументы. То же самое он должен был делать и по ходу эксперимента, чтобы побудить «учителей» как можно дольше наносить удары электрическим током «ученикам». Экспериментатор мог использовать любые аргументы, кроме прямого принуждения, но не имел права открывать «ученику» подлинную цель исследования. Для убеждения «учителя» экспериментатор имел право пользоваться следующими, например, словами: «пожалуйста, продолжайте», «эксперимент получается и требует того, чтобы вы продолжали», «очень важно, чтобы вы продолжали, это абсолютно необходимо», «вы должны продолжать, у вас нет иного выхода», «я требую», «я приказываю, чтобы вы продолжали». Если и последнее не помогало, то эксперимент прекращался и отмечалось то напряжение, до которого дошел «ученик».

Результаты эксперимента, проведенного со многими американцами, оказались обескураживающими (рис. 82). Обнаружилось, что почти 65% всех испытуемых-«учителей» довели напряжение тока до максимальной величины 450 В. Ни один из них не прекратил эксперимент до того, как напряжение на приборе достигло 300 В, т.е. той критической точки, за которой у «ученика» должен был последовать шок.

Полученные результаты С.Милгрэм объяснил следующим образом: люди, живущие в обществе, привыкают считать, что тот, кто находится над ними, кому они должны подчиняться, ответствен и лучше знает ситуацию, чем они сами. Факт чрезвычайного послушания испытуемых в данном эксперименте объясняется следующими причинами (обобщение ответов самих испытуемых, выступивших в роли «учителя»):

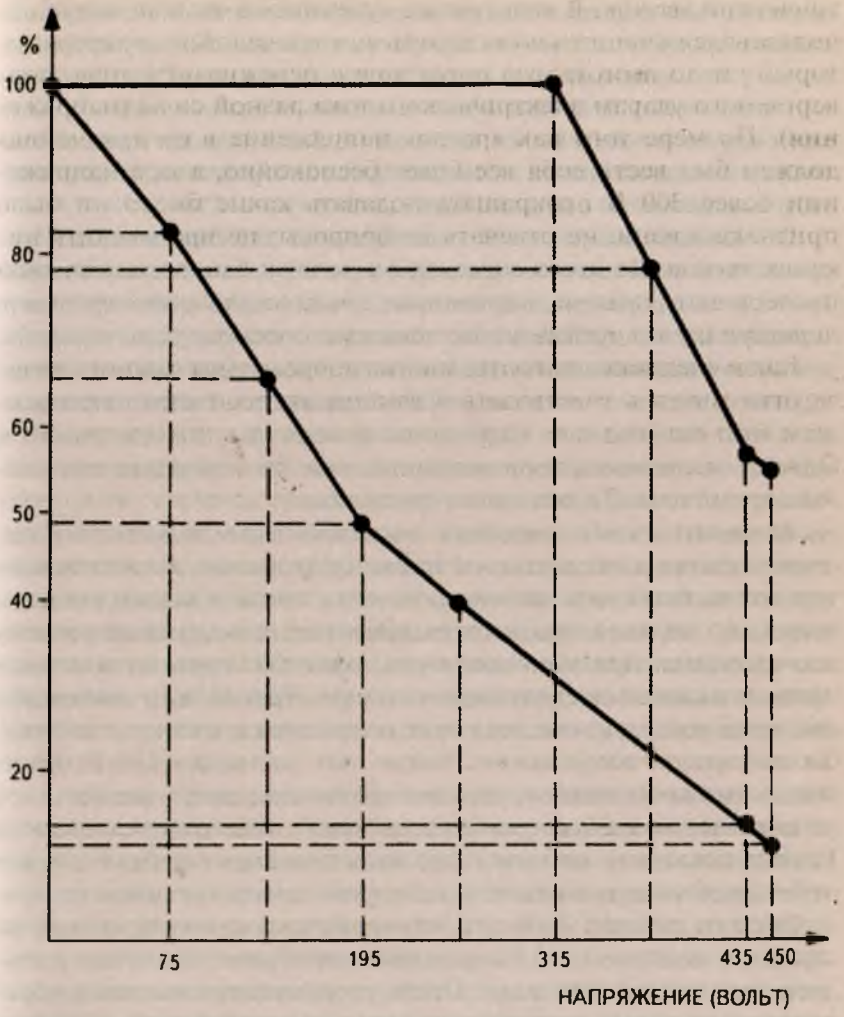


Рис. 82. Предполагаемое (нижняя кривая) и действительное (верхняя кривая) количество людей, подчинившихся просьбам и приказам экспериментатора в эксперименте Милгрэма (по Г.Бьербрауэру, 1973)

1. *Попадание в ловушку.* Эксперимент был задуман и начинался довольно невинно, как рядовое исследование памяти, а затем незаметно для самого испытуемого напряжение в нем постепенно нарастало. Испытуемые, начавшие повышать напряжение, не имели естественной точки, барьера, подойдя к которому следовало остановиться. По ходу эксперимента экспери-

ментатор не вводил никаких новых требований, и испытуемые просто продолжали делать то, что уже начали. К тому времени, когда у них впервые возникало желание выйти из эксперимента, они в своих действиях уже заходили слишком далеко, были как бы уже в ловушке, из которой не было выхода назад. Поэтому, обескураженные, они уже дальше продолжали действовать механически («терять было нечего»).

2. *Этикет ситуации.* В своеобразной психологической ловушке испытуемые оказались еще и потому, что с самого начала согласились, причем добровольно, участвовать в эксперименте и подчиняться требованиям экспериментатора. Для человека, давшего добровольное согласие что-либо делать другому лицу, трудно и неловко отказаться от обещанного. Такой отказ должен был бы означать выражение сомнения в порядочности и компетентности экспериментатора, прямое обвинение его в издевательстве над человеком («учеником»).

В одном из последующих экспериментов подобного рода, проведенном в несколько измененных условиях, вместо одного «учителя» было три (на самом деле настоящим испытуемым из них был только один). Два дополнительных «кандидата в учителя» делали следующее: один лишь зачитывал пары слов, второй только называл допущенные ошибки. Третий же, настоящий испытуемый, должен был нажимать электрическую кнопку, включающую напряжение. Когда оно достигало 150 В, «учитель», зачитывавший пары слов «ученику», вслух заявлял, что отказывается дальше работать, покидал свое рабочее место и пересаживался в свободное кресло, стоявшее невдалеке. Он вел себя так несмотря на то, что экспериментатор настаивал на продолжении работы. Далее, в тот момент, когда напряжение на приборе достигало 210 В, аналогичным образом поступал и второй подставной «учитель». После этого экспериментатор обращался к третьему оставшемуся (наивному испытуемому) и просил его одного продолжать эксперимент, более того — приказывал ему это делать. Оказалось, что в этих условиях приказу экспериментатора подчинились лишь 10% людей, выступивших в эксперименте в истинной роли «учителей».

В другой модификации того же эксперимента вместо двух дополнительных «учителей» опыт вели два экспериментатора. Вскоре после того, как «ученик» получал первые несколько ударов электрическим током, экспериментаторы начинали спорить между собой. Один из них требовал немедленно прекратить эксперимент, другой настаивал на его продолжении. В этих усло-

виях ни один из настоящих испытуемых не изъявил желания продолжить эксперимент, несмотря на то, что второй из экспериментаторов настаивал на этом.

3. *Смягчающие обстоятельства.* Испытуемые в эксперименте знали, что совершают акт насилия, но для их действий были некоторые смягчающие обстоятельства. Например, в оправдание своего поведения «учитель» мог сказать, что не видел «ученика», поскольку тот находился за перегородкой в соседней части комнаты и, следовательно, не мог по-настоящему оценить, насколько ему больно. Действительно, было обнаружено, что в случае, если «учитель» и «ученик» находились в одном помещении и могли видеть друг друга, число послушных приказу экспериментатора снижалось до 30%.

Чем меньше для испытуемого было смягчающих его вину обстоятельств, тем меньше послушания он демонстрировал. Однако в тех случаях, когда «учитель» не сам должен был нажимать кнопки, а только давал распоряжение делать это другому, количество послушаний вновь резко возрастало, до 93%, причем на этот раз «учитель» без стеснения использовал всю шкалу напряжений, до 450 В включительно. Поразительно, замечает по этому поводу С.Милгрэм, насколько снижается эффект послушания, если человеку приходится совершать акт насилия собственной рукой, и насколько он возрастает, если за него это делает кто-то другой.

4. *Надзор.* Очевидным фактом, оказавшим влияние на поведение испытуемых в обсуждаемом эксперименте, было личное присутствие экспериментатора. В тех случаях, когда он покидал лабораторию и отдавал свои распоряжения по телефону, процент послушных приказу падал с 65 до 21%. Многие из испытуемых в этих условиях начинали хитрить, используя для наказания «ученика» ток гораздо меньшего напряжения, чем предписывалось инструкцией.

5. *Авторитет и идеология, прикрывающая сверху.* Наиболее важный фактор из числа тех, которые порождают добровольное и бездумное послушание, связан с так называемой «идеологией, прикрывающей сверху». Это укоренившаяся в обществе или социальной группе система взглядов, которая заранее юридически и морально оправдывает тех, кто им следует. В эксперименте С.Милгрэма в роли такой идеологически высокой инстанции, заранее снимающей ответственность с испытуемых, выступал авторитет науки («наука требует жертв»). Когда в одном из экспериментов ссылка на научные интересы в оправдание

издевательства над человеком была снята, число послушных упало с 65 до 48%.

Обратим внимание на одно обстоятельство, связанное с данным экспериментом. Оно показывает, что нередко люди о себе и себе подобных думают лучше, чем они есть на самом деле. В одном из подобных исследований, осуществленном Г.Бьербауэром по методике С.Милгрэма, испытуемых до начала эксперимента просили предсказать, как другие люди (не они сами) поведут себя в данном эксперименте. Затем тех, в отношении которых они делали предсказание, включили в эксперимент и проверили, как они вели себя на самом деле. Предсказанные и реальные результаты затем сравнили между собой (рис. 82, нижняя и верхняя кривые).

Эти данные также вызывают удивление. Вместо ожидаемых по предсказанию примерно 30% людей, которые способны были довести напряжение до 315 В, таких на самом деле оказалось 100%. Вместо приблизительно 10% ожидаемого числа людей, способных нанести другому человеку удар электрическим током напряжением 450 В, в действительности оказалось более 60%.

Все то, о чем говорилось в эксперименте С.Милгрэма, действует на человека в реальных группах, где на него часто оказывается давление отдельными лицами самими по себе и от имени этих групп. Следовательно, считать влияние группы на индивида только положительным фактором нельзя.

Другим возможным отрицательным следствием группового влияния может быть то воздействие, которое оказывается обычно на одаренных творческих личностей, существенно отличающихся по своей психологии от большинства членов данной группы. На это обстоятельство в свое время обратил внимание В.М.Бехтерев.

Проведя ряд индивидуальных и групповых экспериментов, в результате которых сравнивались показатели творческой работы группы и индивида, В.М.Бехтерев показал, что в творчестве группа может уступать особо одаренным личностям. Выяснилось, в частности, что коллективное творческое решение, если оно принимается по «большинству», методом простого голосования, нередко оказывается более низкого качества, чем частное творчество особо одаренных личностей, включенных в данную группу. Их оригинальные идеи отвергаются большинством потому, что непонятны ему, и такие личности, находясь под сильным психологическим давлением «квалифицированного» (на

самом деле некомпетентного) большинства, сдерживаются, подавляются в своем творческом развитии. В печальной истории нашей страны за последние семь десятков лет мы встречались с немалым количеством примеров, подтверждающих вывод Бехтерева. Имеются в виду многие одаренные писатели, художники, ученые, инженеры, которые были исключены из своих творческих коллективов и, более того, волею судьбы оказались за рубежом, где и получили признание по достоинству.

Последний факт, который здесь следует еще раз напомнить — мы его уже рассматривали, — касается конформного поведения (см. гл. 3). Конформизм — широко распространенный феномен, выражающий собой безусловно отрицательное влияние группы на личность, побуждающий ее вести себя нечестно. И чем более сплоченной является группа в своем психологическом давлении на индивида, тем более конформно он вынужден поступать.

ВОСПРИЯТИЕ И ПОНИМАНИЕ ЛЮДЬМИ ДРУГ ДРУГА

В человеческих взаимоотношениях, в понимании того, как личность влияет на группу и группа на личность, важное значение имеет восприятие и понимание людьми друг друга. Оно всегда присутствует при контактах людей и является для них столь же естественным, как и удовлетворение повседневных органических потребностей. Трудно придумать более дьявольское наказание, писал У.Джемс, как если бы кто-нибудь попал в общество людей, где никто на него не обращал бы внимания. Если бы никто не оборачивался при нашем появлении, не отвечал на наши вопросы, если бы всякий при встрече с нами намеренно не узнавал нас и обходился с нами, как с неодушевленными предметами, то нами овладело бы известного рода бешенство, бессильное отчаяние, от которого были бы облегчением жесточайшие телесные муки, лишь бы при этих муках мы чувствовали, что при всей безвыходности нашего положения мы все-таки не пали столь низко, чтобы не заслуживать внимания.

В этом психологически глубоком и жизненно правдивом высказывании одного из лучших знатоков практической психологии человека и межлюдских отношений очень точно схвачена не только потребность человека во внимании к себе людей, но и в определенном отношении. Оно же не в последнюю очередь

зависит от того, насколько правильно нас воспринимают и оценивают люди.

Каковы же истоки понимания человека человеком?

Таких истоков по современным научным представлениям немало, и все они способны поставлять нам не только истинные знания о людях, но и заблуждения. Рассмотрим их.

Один из механизмов восприятия и понимания людьми друг друга получил название *имплицитная теория личности*. Она представляет собой представление человека о том, как в людях взаимосвязаны черты характера, внешний облик и поведение. Имплицитная теория личности складывается в индивидуальном опыте общения с людьми и становится достаточно устойчивой структурой, определяющей восприятие человека человеком. Пользуясь ею, индивид на основе внешнего облика человека судит о его возможных чертах личности, вероятных поступках и заранее преднастраивается на определенные формы поведения по отношению к соответствующему человеку. Имплицитная теория личности формирует установку человека по отношению к людям, имеющим определенные особенности внешности. Она же позволяет на основе ограниченной информации о другом судить о том, что ему присуще. Например, если в структуру имплицитной теории личности входит знание о том, что смелость как черта личности обычно сочетается с порядочностью, то индивид, обладающий соответствующим знанием, будет автоматически считать порядочными всех смелых людей (на самом деле связь между этими чертами личности может оказаться случайной).

Процесс формирования имплицитной теории личности у человека можно представить себе следующим образом. Встречаясь в жизни с разными людьми, человек откладывает в своей памяти впечатления о них, которые в основном касаются внешних данных, поступков и черт характера. Множество жизненных наблюдений, накладываясь друг на друга, образуют в сознании нечто вроде гальтоновской фотографии: в долговременной памяти от встреч с этими людьми остается только самое общее и устойчивое. Оно-то и образует ту тройственную структуру, которая лежит в основе имплицитной теории личности: взаимосвязи характера, поведения и внешнего облика человека. Контактируя впоследствии с людьми, которые внешне чем-то напоминают индивиду тех, о ком впечатления отложились в его памяти, он бессознательно начинает приписывать этим людям те черты характера, которые входят в сложившуюся структуру имплицитной теории личности.

Если она правильна, имплицитная теория личности способствует быстрому формированию точного образа другого человека, причем даже в отсутствие достаточной информации о нем. В этом состоит положительная социально-психологическая роль обсуждаемого нами явления. Однако если имплицитная теория личности неверна, а такое случается нередко, то это может привести к построению ошибочного априорного (предполагаемого) образа другого человека, породить неправильное отношение к нему и, как следствие, отрицательную ответную реакцию с его стороны. Поскольку все это происходит обычно на подсознательном уровне, между людьми могут возникнуть неконтролируемые и неуправляемые взаимные антипатии. Именно искаженная имплицитная теория личности является часто встречающейся причиной разного рода расовых, национальных, социальных, религиозных и других предрассудков.

Следующим фактом, который определенно влияет на правильность восприятия и понимания людьми друг друга, является *эффект первичности*. Суть его состоит в том, что первое впечатление о человеке, первая по порядку личностная информация, полученная о нем воспринимающим лицом, способна оказать более сильное и достаточно устойчивое влияние на формирование его образа. Иногда соответствующее явление, обнаруживающееся в сфере восприятия и оценки людьми друг друга, называют *эффектом ореола*.

Если, например, первое впечатление о другом человеке в силу сложившихся обстоятельств оказалось положительным, то на его основе в дальнейшем формируется положительный образ данного человека, который становится своеобразным фильтром (ореолом), пропускающим в сознание воспринимающего только ту информацию о воспринимаемом, которая согласуется с первым впечатлением (срабатывают законы когнитивного диссонанса). Если, напротив, первое впечатление почему-то оказалось отрицательным, то в сознание воспринимающего попадает лишь та информация о воспринимаемом, которая по преимуществу отрицательна. Такое происходит, по крайней мере, на первых порах межличностного общения данных людей. Поскольку обстоятельства встречи этих людей могут оказаться самыми разными, случайно зависящими от обстановки, настроения, состояния этих людей и многого другого, их первое впечатление друг о друге может оказаться (и чаще всего оказывается) неправильным.

Но нередко эффект ореола проявляется тогда, когда первое впечатление или первая личностная информация о человеке оказалась правильной. Тогда он начинает играть в межличностных отношениях положительную роль, способствует быстрой и эффективной преднастройке людей в общении друг с другом.

С эффектом первичности логически связан противоположный ему *эффект новизны*. Он касается не первого, а последнего из полученных впечатлений о человеке. Та информация, которая в памяти отложилась последней по порядку, также способна сильнее влиять на последующие восприятие и оценку данного человека, чем предыдущая (за исключением самого первого впечатления). Над последними по порядку сведениями о другом человеке индивид может поразмышлять, спокойно обдумать и взвесить их. Они как бы заменяют, вытесняют на время из памяти то, что раньше было известно о данном человеке и в текущий момент времени выходит на первый план.

Оба рассмотренных нами феномена — эффект первичности (ореола) и аффект новизны — своим возникновением обязаны, в частности, уже известному нам закону долговременной памяти, согласно которому лучше всего запоминается то, что было в начале и в конце.

Много внимания в исследованиях восприятия людьми друг друга было уделено выяснению того, каков сам по себе процесс межличностного познания, на что в первую очередь обращает внимание воспринимающий, давая оценку воспринимаемому, в какой последовательности он «считывает» информацию о нем. Оказалось, что при восприятии нового для себя человека индивид главное внимание обращает на такие особенности его внешности, которые являются наиболее информативными с точки зрения психологических особенностей воспринимаемого. Это — выражение лица, движения рук. В лице человека внимание воспринимающего в первую очередь привлекают глаза и губы, а в руках — пальцы. Они, по-видимому, и несут в себе наибольшую информацию о психологии и состоянии человека в данный момент времени. Вначале обычно оценивается общее отношение воспринимаемого человека к воспринимающему, затем строится и проверяется гипотеза о личности человека и, если она подтверждается, из долговременной памяти извлекается необходимая информация о том, как целесообразно вести себя по отношению к данному человеку.

Психологи, кроме того, пытались выяснить, какие из состояний воспринимаемого человека оцениваются воспринимаю-

щим лучше и в какой последовательности. Вот результаты одного из подобных экспериментов[1]. В нем для определения характера воспринимаемых эмоциональных состояний использовались отрывки из литературных произведений. Они выражали три группы состояний говорящего: эмоционально положительное, безразличное и эмоционально отрицательное. Оказалось, что довольно часто, от 30 до 50% случаев, люди совершают ошибки в точном определении эмоционального состояния говорящего. Правильнее других оцениваются положительные эмоции, а хуже всех — отрицательные (более 50% ошибок).

Из числа положительных эмоциональных состояний правильнее других воспринимается и оценивается радость, несколько хуже — восхищение. В группе индифферентных эмоциональных состояний точнее других идентифицировалось состояние удивления, несколько хуже — безразличия. Из числа отрицательных эмоций одинаково плохо воспринимались обида, тоска и гнев.

Были обнаружены существенные межиндивидуальные различия в правильности определения отдельных видов эмоциональных состояний человека. Оказалось, что эти различия связаны с культурой, национальностью, профессией, некоторыми другими факторами. Они также касаются возраста и пола человека, его психологического состояния в момент восприятия.

Кроме индивидуальных различий, определяемых названными причинами, существуют типичные формы восприятия и понимания человека человеком. Среди них выделяются следующие:

1. *Аналитический.* В данном случае каждый информативный элемент внешности человека, например его руки, глаза, форма губ, подбородка, цвет и форма волос и т.п., связывается с наличием определенной личностной черты. О психологических особенностях человека судят на основе предварительного разложения его внешности на элементы (анализа внешнего облика), а далее по ним судят об отдельных присущих ему качествах личности. Данный тип восприятия свойствен художникам и врачам, которым по роду своей профессии нередко приходится заниматься изучением внешнего облика человека (художникам — для его воссоздания на полотне, врачам — с целью более точной медицинской диагностики).

---

[1]См:: *Борисова А.А.* Восприятие эмоционального состояния человека по интонационному рисунку речи // Вопросы психологии. — 1989. — № 1.

2. *Эмоциональный*. Здесь человеку приписываются те или иные качества личности на основе эмоционального отношения к нему, причем личностная оценка воспринимаемого определяется рассмотренными ранее механизмами эффекта первичности, эффекта новизны. Такой тип межличностного восприятия нередко встречается у детей, особенно у подростков, а также у лиц женского пола, эмоционально возбудимых лиц и у части людей с образным типом памяти и мышления.

3. *Перцептивно-ассоциативный*. Он характеризуется использованием суждений по аналогии при восприятии человека. Признаки его внешнего облика и поведенческие реакции вызывают в памяти воспринимающего образ другого человека, внешне чем-то похожего на воспринимаемого. Благодаря имплицитной теории личности гипотетически достраивается и формируется образ воспринимаемого и ему приписываются те черты, которые характерны для имплицитной теории личности воспринимающего. Этот тип межличностного восприятия нередко можно встретить у людей пожилого возраста, у тех, кто располагает достаточно большим и богатым профессиональным и жизненным опытом общения с разными людьми, например у актеров, которым часто приходится воспроизводить психологию и поведение различных людей. Аналогичным образом, воспринимая и оценивая других людей, действуют те, кому нередко приходится оценивать другого человека как личность в условиях дефицита информации и времени: педагоги, врачи, руководители.

4. *Социально-ассоциативный*. В этом случае восприятие и оценка осуществляются на основе сложившихся социальных стереотипов, т.е. на базе отнесения воспринимаемого лица к определенному социальному типу. В итоге воспринимаемому человеку приписываются качества того типа, к которому он был отнесен. Как базовые социальные типы могут выступить люди разных профессий, социального положения, мировоззрения и т.п. Этот тип восприятия свойствен, например, руководителям и политикам, философам и социологам.

Для того чтобы правильно воспринять и оценить человека, необходимо внимательно наблюдать за его поведением в тех ситуациях, где он более всего и разностороннее всего раскрывает себя как личность. Эти ситуации должны отвечать следующим основным требованиям:

А. Быть такими, в которых поведение человека направлено на достижение целей, соответствующих его наиболее важным жизненным мотивам и потребностям.

Б. Эти ситуации должны быть связаны с преодолением серьезных препятствий на пути достижения желаемой цели. Среди этих препятствий должны помимо прочего находиться люди, чьи интересы не полностью совпадают с интересами данного человека.

В. Соответствующие ситуации должны включать в себя три основные сферы человеческой деятельности: учение, общение и труд, поскольку в каждой из них проявляются существенные и разные стороны личности.

Наблюдения за человеком с целью его оценки как личности должны проводиться по определенному плану. Для того чтобы получить необходимые для обобщения сведения о личности человека, желательно в общении с ним и в процессе наблюдения за ним обратить особое внимание на то, что он говорит, как говорит, каким образом реагирует на действия и поступки других людей.

Если это возможно, то нужно воспользоваться суждениями и мнениями других людей о воспринимаемом человеке, так как любое отдельно взятое мнение всегда в той или иной степени субъективно, односторонне. Мы не в состоянии постоянно находиться рядом с другим человеком, непрерывно наблюдать за его поведением. Чаще всего мы встречаемся с человеком эпизодически, наблюдаем его в ограниченном круге социальных ситуаций, например в школе, в семье, в кругу друзей, на отдыхе и т.д. Следовательно, мы в состоянии правильно воспринять и оценить в человеке только те черты, которые в этих условиях раскрываются достаточно полно. Остальное мы можем не знать просто по той причине, что не имели благоприятной возможности вести наблюдение за данным человеком в иных социальных ситуациях. Такую возможность могли получить окружающие люди, поэтому их мнение в данном случае может служить хорошим дополнением к нашему собственному восприятию.

Есть некоторые факторы, которые мешают правильно воспринимать и оценивать людей. Основные из них такие:

1. Неумение различать ситуации общения по таким признакам, как:

а) цели и задачи общения людей в данной ситуации,

б) их намерения и мотивы,

в) формы поведения, подходящие для достижения поставленных целей,

г) состояние дел и самочувствие людей в момент наблюдения за ними.

2. Наличие заранее заданных установок, оценок, убеждений, которые имеются у наблюдателя задолго до того, как реально начался процесс восприятия и оценивания им другого человека. Такие установки обычно проявляются в суждениях типа «Что тут смотреть и оценивать? Я и так знаю...».

3. Наличие уже сформированных стереотипов, в соответствии с которыми наблюдаемые люди заранее относятся к определенной категории и формируется установка, направляющая внимание на поиск связанных с ней черт. Например: «Все мальчишки грубы», «Все девчонки неискренни».

4. Стремление делать преждевременные заключения о личности оцениваемого человека до того, как о нем получена исчерпывающая и достоверная информация. Некоторые люди, к примеру, имеют «готовое» суждение о человеке сразу же после того, как в первый раз повстречали или увидели его.

5. Отсутствие желания и привычки прислушиваться к мнению других людей в оценках личности, стремление полагаться только на собственное впечатление о человеке, отстаивать его.

6. Отсутствие изменений в восприятии и оценках людей, происходящих по естественным причинам со временем. Имеется в виду тот случай, когда однажды высказанные суждение и мнение о человеке не меняются, несмотря на то, что накапливается новая информация о нем.

Важное значение для более глубокого понимания того, как люди воспринимают и оценивают друг друга, имеет широко исследованное в социальной психологии явление каузальной атрибуции. Процессы каузальной атрибуции подчиняются следующим закономерностям, которые оказывают влияние на понимание людьми друг друга:

1. Те события, которые часто повторяются и сопровождают наблюдаемое явление, предшествуя ему или появляясь одновременно, обычно рассматриваются как его возможные причины.

2. Если тот поступок, который мы хотим объяснить, необычен и ему предшествовало какое-либо уникальное событие, то мы склонны именно его считать основной причиной совершенного поступка.

3. Неверное объяснение поступков людей имеет место тогда, когда есть много различных, равновероятных возможностей для их интерпретации и человек, предлагающий свое объяснение, волен выбирать устраивающий лично его вариант. На практике такой выбор нередко определяется отношением оценивающего человека к тому, чей поступок подлежит объяснению.

САМОЧУВСТВИЕ ЛИЧНОСТИ В ГРУППЕ

Под самочувствием личности в группе понимается то общее психологическое состояние, эмоциональный и моральный настрой, который у нее доминирует в результате длительного пребывания в данной группе. Для того чтобы точнее определить самочувствие большинства индивидов в группе, в психологии пользуются понятием *психологический климат*. Его мы уже касались раньше, а сейчас рассмотрим несколько подробнее.

С помощью этого понятия обозначаются моральная и эмоциональная стороны системы человеческих отношений, сложившихся в группе. Психологический климат включает в себя совокупность нравственных норм и ценностей, которыми руководствуются члены группы в своих отношениях к объединяющему их делу и друг к другу. Психологический климат существенно характеризует преобладающий в группе эмоциональный настрой.

Кроме общих явлений, связанных с психологическим климатом, группу интегрально описывает то влияние, которое она, как целое, оказывает на индивида. С его стороны это влияние прежде всего выступает в форме эмоционального и морального настроя (самочувствия, настроения и т.п.).

Анализируя динамику взаимоотношений в различных микрогруппах — диадах и триадах — в предыдущей главе (§ 3), мы отмечали, что малые группы разного уровня развития по-разному влияют на отношения людей, как бы разворачивая их по отношению к делу и друг к другу то положительной, то отрицательной стороной или оставляя безразличными. Это значит, что сложившийся в группе психологический климат может актуализировать то лучшие, то худшие качества личности человека.

Рассмотрим, какое влияние группа может оказать на эмоциональное самочувствие ее членов, в частности, на снятие межличностной предубежденности и тревожности.

Практически всегда мы воспринимаем и оцениваем людей под влиянием определенной установки. Эта установка может быть постоянной и изменчивой, зависящей от обстоятельств и особенностей воспринимаемых людей. Будучи стабильной и мало связанной с личностями оцениваемых людей, такая установка может принимать форму предубеждения и порождать необъективное отношение к человеку. Тот, в свою очередь, справедливо считая, что к нему относятся предвзято, отвечает тем же. Так складываются трудные, конфликтные отношения, из которых

сложно бывает найти выход, поскольку вовлеченные в него стороны не усматривают в самих себе первоисточник конфликтной ситуации.

Причиной конфликта людей, чаще всего встречающейся на практике, является непорядочное, несправедливое, недоброе, нечестное отношение одного человека к другому. Способ снятия предубежденности заключается, в свою очередь, в том, чтобы, преодолев межличностное недоверие, вызвать доверие людей друг к другу.

Имеется несколько путей снятия предубежденности в групповых отношениях:

1. Создание ситуаций, в которых люди будут воспринимать друг друга как равные по своему статусу. Это можно сделать, например, с помощью ролевых игр типа социально-психологического тренинга.

2. Развитие у каждого члена группы способности правильно воспринимать и оценивать людей, умения и навыки межличностного общения.

3. Стимулирование и поощрение прямых межличностных контактов людей, которые в отношении друг друга испытывают недоверие.

4. Обогащение индивидуального опыта предубежденного человека путем его наблюдения за отношениями других людей к тому, к кому он испытывает чувство предубеждения (имеются в виду люди, мнением которых он дорожит).

Много внимания в связи с эмоционально-мотивационными вопросами регуляции человеческого поведения в малых группах в последние несколько десятилетий привлекла тревожность, которая возникает у индивидов в группе (ситуационная тревожность). Явление тревожности возникает в группе при эмоционально-неблагоприятных, подозрительных отношениях, связанных с недоверием друг к другу и отчужденностью. Основной способ снятия подобной тревожности — тот же, который используется для предупреждения и снятия конфликтов: повышение открытос и взаимного доверия членов группы.

Рассмотрим более внимательн тригрупповые конфликтные ситуации. Сначала представим себе типы таких конфликтов (рис. 83). Первый сверху на рисунке из межличностных конфликтов назван *конфликтом безысходности* по той причине, что из него для вовлеченных индивидов нет удовлетворительного выхода. Взаимоотношения людей в данном случае являются не-

совместимыми, противоположными: один из членов группы относится к другому отрицательно, а второй — положительно, и если ни тот, ни другой не захотят изменить свое отношение, то их взаимоотношения постоянно будут находиться в состоянии несовместимости. Психологически острее этот конфликт может переживаться тем из членов пары, кто, испытывая положительное отношение к партнеру, с его стороны встречает к себе отрицательное отношение. Данный тип конфликта можно разрешить одним лишь способом: полным разрывом отношений между конфликтующими сторонами.

Второй тип межличностных конфликтов представляет собой *конфликт неопределенности,* поскольку при неопределенном (положительном или отрицательном) отношении одного из партнеров к другому он с его стороны не встречает к себе столь же однозначного отношения, ни положительного, ни отрицатель-

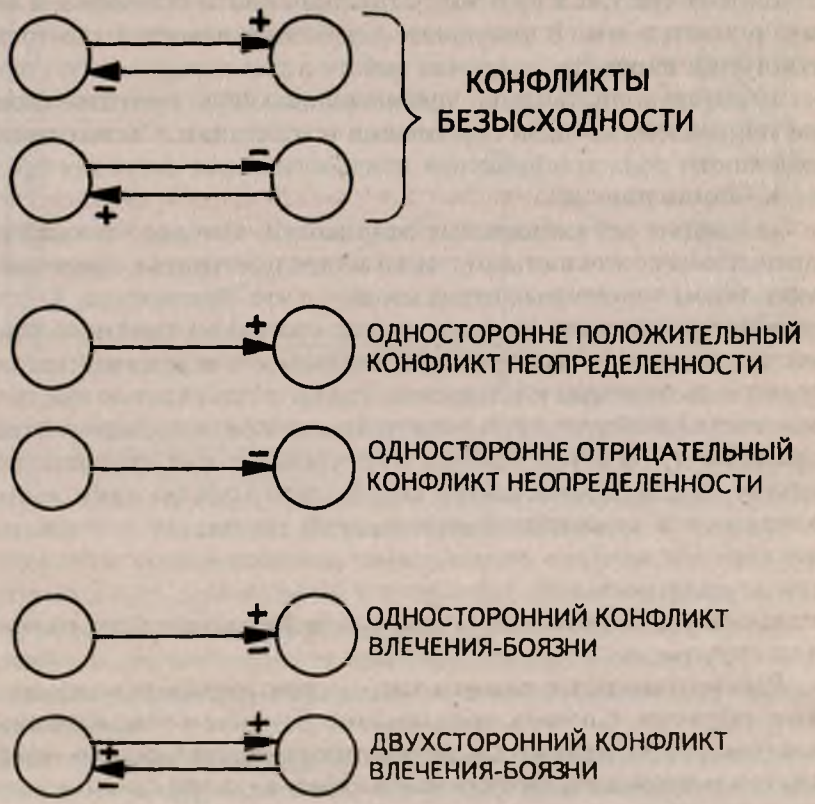


Рис. 83. Типы межличностных внутригрупповых конфликтов

ного. В силу этого обстоятельства взаимоотношения людей, вовлеченных в данную психологическую ситуацию, длительное время могут оставаться неясными, поскольку тот, чье отношение к другому положительное, может предполагать такое же отношение к себе со стороны партнера, а тот, чье отношение отрицательное, также может рассчитывать на положительное к себе отношение и в силу этого обстоятельства сохранять свои взаимоотношения с другим.

Третий тип межличностных конфликтов характеризуется тем, что один и тот же человек вызывает к себе одновременно и положительное, и отрицательное отношение. Всякое движение, направленное на сближение с ним, довольно скоро останавливается, так как сближение вызывает усиливающееся стремление разорвать с данным человеком взаимоотношения. Здесь один индивид, испытывающий амбивалентное (противоречивое, двойственное) чувство к другому, одновременно и стремится к нему, и боится его. В результате он останавливается где-то на полпути к партнеру, сохраняя вместе с тем определенную психологическую дистанцию, уравновешивающую противоположно направленные силы стремления и избегания. Схематически подобного рода конфликтная психологическая ситуация представлена на рис. 84.

Последнее из аномальных отношений, которое, являясь по преимуществу личностным, также может выступить в сфере межличностных групповых отношений, — это *фрустрация*. В психологии фрустрация понимается как состояние эмоционально-психологического расстройства, связанное с переживанием неудачи в достижении поставленной цели, с тщетностью прилагаемых усилий. Фрустрация сопровождается разочарованием, раздражением, тревогой, иногда — отчаянием; она отрицательно влияет на взаимоотношения людей, если хотя бы один из них находится в состоянии фрустрации. В групповых отношениях фрустрация нередко способствует возникновению межличностных конфликтов.

У разных людей реакция на фрустрацию может быть различной. Эта реакция может выступать в форме апатии, агрессивности, регрессии (временного снижения уровня разумности и интеллектуальной организованности поведения). Агрессивные действия как реакция на фрустрацию нередко возникают тогда, когда внутренняя напряженность человека, порожденная сильным неудовлетворенным желанием, ищет внешней разрядки и находит точку ее приложения в другом человеке, который фру-

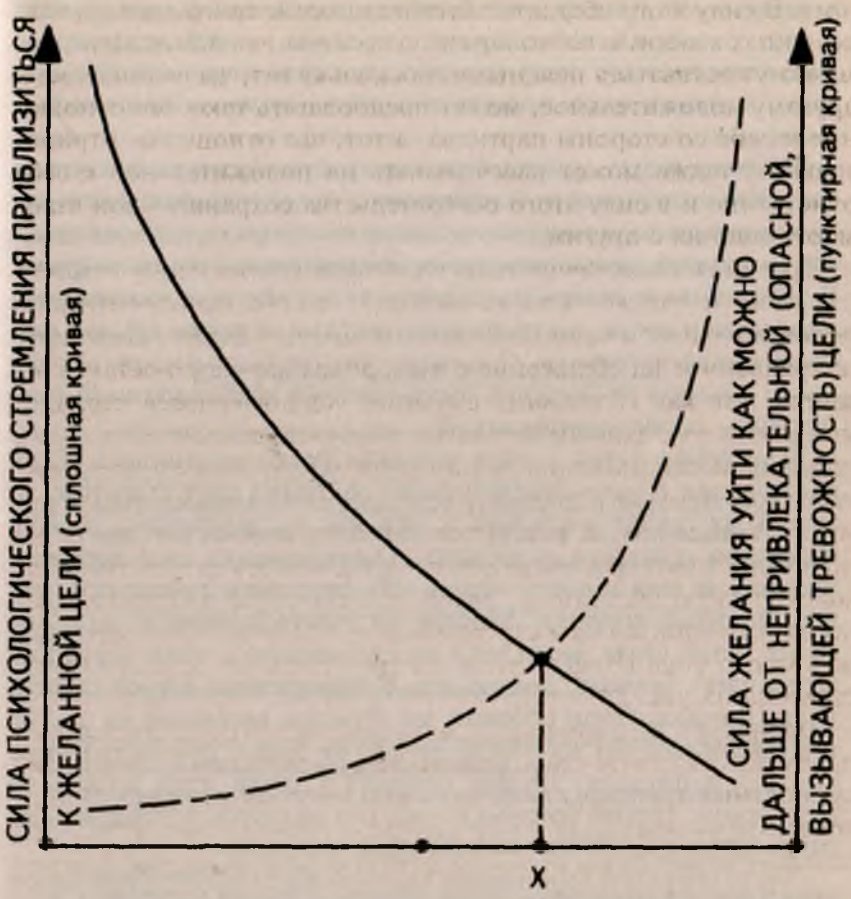


Рис. 84. Гипотетические кривые, выражающие стремление одного человека к другому, который одновременно опасен и привлекателен для него. Сплошная кривая — сила желания приблизиться к объекту; пунктирная — удалиться от него. X — точка, где желания сблизиться и удалиться уравновешиваются. В ней и находится человек в состоянии конфликта

стрируемым воспринимается как причина его неудачи. Вот один из примеров действия фрустрации на поведение детей в группе, взятый из исследования, проведенного в начале 40-х годов известным социальным психологом К. Левином совместно с Р.Баркер и Т.Дембо.

Эксперимент, о котором идет речь, проводился с детьми дошкольного возраста в течение нескольких дней. В первый день детям была предоставлена возможность играть в комнате с разными игрушками, причем все они были некомп-

лектными. Например, стол был без стульев, телефонная трубка — без телефонного аппарата, кораблик — без воды и т.д. Несмотря на неполноту игрушек, все дети играли увлеченно, легко заменяя недостающие предметы другими или воображаемыми.

На второй день проведения эксперимента ситуация изменилась. Когда дети вошли в помещение, где они вчера с увлечением играли, их взору открылась соседняя комната, которая раньше, в первый день проведения эксперимента, была закрыта. В этой комнате теперь находились те же игрушки, с которыми дети играли вчера, но полнокомплектные, а также другие, еще более привлекательные. Однако достать их было нельзя, так как новая комната от прежней была отделена непреодолимой преградой — проволочной сеткой.

Поведение детей в этих условиях резко изменилось. Если раньше они с увлечением играли, общались друг с другом, то теперь их группа распалась и они как бы замкнулись в себе, перестали общаться и дружить. Одновременно они потеряли желание и способность играть. Их перестали привлекать некомплектные игрушки. Многие из участвовавших в эксперименте детей стали вести себя по отношению к этим игрушкам агрессивно: бросать, ломать их. В присутствии взрослых дети капризничали. Один ребенок, не обращая внимания на других и на взрослых, лег на пол и, ничего не делая, демонстративно смотрел в потолок; другой, подойдя к сетке, стал дергать ее ручонками; третий бессмысленно, без интереса перебирал, перебрасывая с места на место, старые игрушки.

Часто объектом вымещения агрессивности фрустрированного человека становятся другие члены его группы, которые раздражают его и не способны дать ему отпор. Такое агрессивное поведение называется «смещенным», так как объектом акта агрессии становится не фрустратор, а некто другой, случайно оказавшийся рядом.

Агрессивные реакции, порожденные фрустрацией, могут оказаться направленными не только на внутригрупповые, но и на межгрупповые отношения. Они могут проявляться в межнациональных, межгосударственных отношениях, во взаимоотношениях между различными социальными группами. Такого рода акты нередко наблюдаются в периоды социальных, политических и экономических депрессий, массового недовольства людей условиями жизни. В таких условиях объектами смещенной агрессии могут стать люди, принадлежа-

щие другим социальным группам, другой национальности и вероисповедания.

Если в силу сложившихся обстоятельств агрессия оказалась вымещенной на каком-либо объекте или по истечении значительного периода времени вызванная ею внутренняя психологическая напряженность сама собою спала, то следующей типичной психологической реакцией, наступающей за агрессией, является апатия. Быстрота ее возникновения вслед за агрессией и глубина могут быть индивидуально различными, по-разному проявляться в различных социальных группах.

Темы и вопросы для обсуждения на семинарах

Т е м а 1. Положительное воздействие группы на индивида.

1. Двойственность влияния группы на индивида.
2. Основные факторы положительного влияния группы на индивида.
3. Группа как источник положительных образцов для подражания.
4. Группа как носитель духовных ценностей, знаний, умений и навыков.
5. Группа как фактор, способствующий росту самосознания индивида.
6. Группа как средство получения положительных эмоциональных подкреплений.

Т е м а 2. Отрицательное влияние группы на личность.

1. Влияние массы, толпы людей на психологию и поведение индивида.
2. Явление деиндивидуализации (обезличивания).
3. Эксперимент С.Милгрэма, его интерпретация с позиций влияния группы на индивида.
4. Группа и индивидуальная творческая деятельность.
5. Явление конформизма.
6. Унификация мнений и поступков людей под влиянием групповых норм.

Т е м а 3. Восприятие и понимание людьми друг друга.

1. Жизненное значение правильного восприятия людьми друг друга.
2. Имплицитная теория личности.
3. Эффекты первичности (ореола) и новизны.
4. Особенности и порядок восприятия информации о личности другого человека.
5. Оценка эмоциональных состояний другого человека.
6. Типичные формы межличностного восприятия.
7. Факторы, способствующие и препятствующие правильному восприятию людьми друг друга.

Т е м а 4. Самочувствие личности в группе.

1. Понятие психологического климата группы.
2. Влияние группы на отношение человека к человеку.

3. Группа и явление ситуационной тревожности.
4. Межличностные внутригрупповые конфликты.
5. Фрустрация и агрессия во внутригрупповых отношениях.

Темы для рефератов

1. Группа и ее положительная роль в развитии человека как личности.
2. Факты, свидетельствующие об отрицательном влиянии группы на индивида.
3. Психологические механизмы восприятия людьми друг друга.
4. Психологические проявления самочувствия личности в группе.

Темы для самостоятельной исследовательской работы

1. Основные источники личностного развития индивида в группе.
2. Социально-психологическая интерпретация основных фактов, свидетельствующих об отрицательном влиянии группы на личность.
3. Пути улучшения точности и правильности межличностного восприятия.
4. Способы улучшения самочувствия личности в группе.

ЛИТЕРАТУРА

I

Андреева Г.М. Социальная психология. — М., 1988. *(Коллектив: 284—302. Личность в социальной психологии: 317—331. Личность в группе: 367—384.)*

Бернс Р.В. Развитие Я-концепции и воспитание. — М., 1986. *(Межличностные отношения и Я-концепция: 225—245.)*

Робер М.-А., Тильман Ф. Психология индивида и группы. — М., 1988. *(Группа и личность: 69—72. Фрустрация: 93—102. Конфликты в группе: 112 — 118. Руководство и лидерство в группах: 162—170.)*

II

Аникеева Н.П. Психологический климат в коллективе. — М., 1989. (Коллектив и личность: 16—35.)

Донцов А.И. Психология коллектива. — М., 1984. (Личность в группе: 39—63.)

Шакуров Р.Х. Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом. — М., 1982. (Исследования лидерства: 10—33. Управление педагогическим коллективом: 33—192.)

Глава 23.
ИНТИМНЫЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ

Краткое содержание

Дружба. Понятие об интимных отношениях. Необходимость включения в число интимных отношений не только эмоционально положительных, но и эмоционально отрицательных межличностных связей. Определение дружбы. Основные характеристики дружеских взаимоотношений, их цели, содержание и регулирующие правила. Отличие дружбы от знакомства и приятельства. Различия между любовью и дружбой. Происхождение дружбы. Возрастные аспекты формирования, развития и преобразования дружбы. Изменение целей, содержания и форм дружеских отношений с возрастом. Дружба как предшественница любви.

Любовь. Любовь как высшее человеческое чувство. Любовь как способность и стремление человека к самосовершенствованию. Любовь как специфический вид человеческих отношений. Основные психологические характеристики любви как возвышенного чувства. Понятие о настоящей любви. Любовь как заинтересованность в развитии другого человека, как проявление уважения к нему. Любовь и вражда как антиподы. Виды любви: братская, материнская, любовь человека к себе, к Богу. Эротическая любовь. Психологические аномалии в любви (виды псевдолюбви). Любовь как воплощение идеала в другом человеке. Историчность представлений об идеале в любви. Недостаточность любви, основанной только на сексуальном влечении.

Вражда. Дружба, любовь и вражда как противоположные виды интимных человеческих отношений. Общее определение вражды. Объективные и субъективные причины возникновения неприязненных отношений между людьми. Несовместимость интересов и чувство зависти как факторы, потенциально порождающие враждебные отношения. Интеллектуальная, моральная и мотивационная совместимость людей. Динамика возникновения враждебных отношений.

Одиночество. Понятие одиночества. Личностные, психологические и поведенческие характеристики одинокого человека. Отношение одинокого человека к самому себе и его самооценка. Реакции разных людей на одиночество. Типичные внутренние эмоциональные состояния одинокого человека. Отношение одинокого человека к другим людям. Специфические проблемы межличностных отношений, свойственные одиноким людям. Внутренняя и внешняя каузальные атрибуции одиночества. Низкая самооценка как фактор одиночества. Способы индивидуально-личностного объяснения одиночества. Типология отношений одиночества. Роль раннего детского опыта в возникновении одиночества у взрослых людей.

ДРУЖБА

Для людей старшего возраста, как и для представителей молодого поколения, наличие близких отношений, при которых они как бы отождествляют себя с другими людьми, разделяют с ними

свои заботы, мысли, чувства и тревоги, служит важным источником жизненной энергии, эмоционального и физического благополучия. Существование таких отношений, которые мы называем интимными, является своего рода психологическим амортизатором деловых, бытовых и личных проблем и потрясений.

Толковый словарь русского языка[1] трактует понятие «интимный» как содержательно характеризующее отношения, которым присущи глубоко личные, сокровенные и задушевные переживания. Поэтому любые человеческие отношения, в том числе и тайные отрицательные, отвечающие этому определению, мы называем интимными, например вражду и одиночество, поскольку они тоже содержат глубоко личное и сокровенное, такое, что человек не всегда готов раскрыть перед другими людьми. Реальная современная жизнь такова, что в человеческих отношениях не менее часто, чем положительные, проявляются и отрицательные интимные отношения.

Дружбу можно определить как положительные интимные взаимоотношения, основанные на взаимной открытости, полном доверии, общности интересов, преданности людей друг другу, их постоянной готовности в любой момент прийти друг другу на помощь. Дружеские отношения бескорыстны, в них человек получает удовольствие от того, что доставляет приятное другому. В отличие от любви, дружба — это в основном отношения между людьми одного и того же пола.

Цели, которые преследует дружба, могут быть различными: деловыми, или утилитарными; эмоциональными, связанными с удовольствием от общения с другом; рациональными, основанными на взаимном интеллектуальном обогащении друзей; нравственными, ориентированными на взаимное моральное совершенствование. Все эти цели в реальной жизни сложным образом переплетаются, сочетаются и взаимодополняют друг друга, а сама по себе дружба приобретает многоцелевую ориентацию.

Для дружеских отношений характерно глубокое взаимопонимание людей. Психологически это означает возможность общаться друг с другом почти без слов, при помощи жестов, мимики и пантомимики, воспринимать и точно понимать друг друга на основе едва уловимых движений и модуляций голоса, понятных только друзьям и не воспринимаемых окружающими. Давние друзья могут заранее предсказывать реакции и поведение друг друга в различных жизненных ситуациях, вплоть до опре-

[1]См. «Словарь русского языка» С.И.Ожегова.

деления мыслей, которые друг другу придут в голову в том или ином эпизоде. Дружба занимает промежуточное положение между двумя другими видами человеческих отношений: знакомством и любовью. От первого дружба отличается тем, что носит более интимный характер, гораздо глубже знакомства или приятельства. От любви дружба отличается, напротив, меньшей интимностью и большей рассудочностью, более строгими, нормативно и ритуально определенными правилами поведения.

Нормы и правила, которыми руководствуются люди в дружеских отношениях, — это равноправие, уважение, умение понять, готовность прийти на помощь, доверие и преданность. Нарушение любого из них ведет к разрушению дружбы, в то время как в интимных отношениях типа любви люди могут отчасти прощать друг другу подобные нарушения ради сохранения связывающих их глубоких чувств.

Друзья делятся друг с другом новостями преимущественно личного характера или выражают собственное мнение по поводу того, что происходит вокруг, причем это мнение, как правило, также бывает сугубо личным. Темы для разговоров друзей обычно выбираются такие, которые интересны для каждого из них и значимы друг для друга. Этим, в частности, содержание общения друзей отличается от общения просто знакомых или приятелей.

В интимном межличностном общении друзья сохраняют особую деликатность, заботясь о том, чтобы не обидеть, не задеть друг друга неосторожно сказанными словами, непреднамеренными действиями. Такое общение можно назвать заботливым, оно ориентировано на эмоциональную поддержку друг друга.

Настоящие друзья поддерживают друг друга не только эмоционально, но и другими доступными для них способами, причем такая поддержка всегда является бескорыстной, идет от души.

В индивидуальной жизни человека дружба возникает как вполне закономерное явление. Появляется она в детстве тогда, когда у ребенка возникают первые проблемы и вопросы сугубо личного характера — такие, в которых он самостоятельно не в состоянии разобраться. Это — переход к взрослости, называемый в обыденной жизни отрочеством, а на языке возрастной психологии именуемый подростничеством. Здесь впервые осознаются и в межличностном общении подростков с окружающими людьми усваиваются основные нормы и правила дружбы.

Вначале дружеские отношения носят характер товарищества или приятельства, а затем постепенно трансформируются в по-

длинно интимные. Для того чтобы стать полноправным участником дружеских отношений, человек, как личность, должен созреть нравственно и интеллектуально. Это происходит примерно к 14—15 годам, когда дружеские взаимоотношения впервые проявляются в полном своем объеме. Затем, спустя год или два, они начинают дифференцироваться и от них отпочковываются отношения любви. При этом дружба не умирает, она продолжает жить и развиваться по своим, независимым законам.

Если у детей дружба содержательно ограничена общением по поводу сравнительно простых личных и деловых вопросов (например, общие увлечения), то у взрослых дружеские связи обогащаются совместными профессиональными занятиями. Друзьями в старшем возрасте часто становятся коллеги по работе, которые кроме общности личностных и интеллектуальных качеств обладают еще и общностью профессиональных целей и намерений.

С возрастом и повышением уровня психологического развития человека меняются не только содержание, но и формы дружеских связей. От общения на личные темы друзья переходят к совместной продуктивной деятельности, включая интегральную творческую работу. В истории науки, литературе, искусстве, экономике и политике известно немало примеров того, как друзья сохранили свои дружеские отношения и перенесли их в профессиональную деятельность.

Дружба людей противоположного пола со временем может незаметно перерасти в более глубокое интимное чувство — любовь, которая прочно и надолго связывает людей между собой.

ЛЮБОВЬ

Если дружба — первый акт душевного сближения людей, то любовь — заключительный, составляющий вершину человеческой интимности.

Любовь — это не только чувство, но и способность любить другого человека, а также возможность быть любимым. Она требует усилия и старания, конечную цель приложения которых можно выразить одним словом — самосовершенствование, т.е. поднятие себя до высот достоинства любви, до способности дарить ее другим. Любовь — это также искусство, которому надо учиться и в котором необходимо постоянно совершенствоваться.

Любовь — это такой вид отношений между людьми, который не допускает господства одного человека над другим или беспрекословного подчинения одного другому. В любви обе стороны равны, одна не жертвует собой ради другой, и каждый, ничего не теряя, только приобретает. Люди в этом типе отношений не остаются разделенными так, как это бывает в отношениях вражды и одиночества. Вместе они составляют неразделимое целое, каждая сторона или часть которого служит условием и важнейшей предпосылкой для совершенствования другой.

Отдавая в любви свою жизненную силу и энергию другому существу, человек делит с ним свою радость, увеличивая и собственную, расширяя свое понимание мира, обогащая личный кругозор, свой опыт, знания и переживания, которые вместе составляют его духовное богатство. В любви человек отдает, чтобы получать, и получает, чтобы отдавать. Настоящая любовь вызывает в человеке взрыв ответной энергии, обратно направленные движения душевной щедрости. «Давание побуждает другого человека тоже стать дающим, и они оба увеличивают радость, которую внесли в свою жизнь. В дарении себя и есть та сила, которая рождает любовь»[1].

Любовь предполагает заботу о другом человеке, заинтересованность в улучшении его жизни и развития. Где нет этого, там не может быть и настоящей любви. Любовь — это милосердие и ответственность любящего за любимое существо. Это и уважение к нему, и активное проникновение в него с целью познания, но без нарушения права иметь тайны и оставаться личностью. Страстное познание другого в любви отличается от бездумного созерцания и безразличного мышления, используемого как бездушное средство познания мира. Это познание путем духовного сближения, идентификации с любимым человеком, переживания тождества с ним.

Как разновидность интимных отношений любовь противоположна ненависти. Если любовь — это влечение, то ненависть — отвращение.

Человек, глубоко и по-настоящему любящий кого-то, не может любить только его одного. Свои благодатные качества его любовь распространяет на других окружающих людей. Любящий, лично обогащенный этим чувством, избыток его дарит другим людям в виде доброты и сердечности, отзывчивости и человечности.

---

[1] *Фромм Э.* Искусство любить: Исследование природы любви. — М., 1990. — С. 40.

Существует несколько видов любви: братская, материнская, эротическая любовь, любовь человека к самому себе и любовь к Богу. Братская — это любовь между равными, одинаково распространяемая человеком на всех близких ему людей. Материнская любовь — это любовь сильного к слабому, защищенного к беззащитному, имущего к неимущему. Материнская любовь наиболее бескорыстна и открыта для всех.

Эротическая любовь — это любовь психофизиологического плана к единственному человеку, жаждущая полного слияния с ним и продолжения в потомстве. Последний вид любви в отличие от двух предыдущих является исключительным в том смысле, что требует предпочтительности, особого выделения любимого существа среди других ему подобных и особенного, исключительного к нему отношения.

Любовь человека к себе как ценности до недавнего времени находилась в полном пренебрежении в нашей литературе из-за господства идеологии, исключительно ориентированной на общественный идеал. Мнение о том, что любить других добродетельно, а любить самого себя грешно, до сих пор довольно широко распространено среди людей в условиях нашей идеологически искаженной культуры. Но поставим вопрос: может ли любить других человек, не способный любить себя?

Ответ на него при трезвом размышлении должен быть отрицательным. С немалым количеством фактических доказательств этого утверждения мы встретимся, прочтя заключительный параграф данной главы, посвященный одиночеству. Каждый человек такое же существо, как и окружающие его люди, и если он любит других, то почему же не должен любить самого себя. Не может быть двух разных типов любви: к людям и к самому себе; любовь как высокое чувство или есть, или ее вовсе нет. Известное библейское выражение «Возлюби ближнего как самого себя» содержит в себе мысль о прямой зависимости между этими двумя сторонами всеобщей любви — к себе и к окружающим людям. «Любовь к другим и любовь к себе не составляют альтернативы. Напротив, установка на любовь к себе будет обнаружена у всех, кто способен любить других»[1]. От любви к себе эгоизм отличается тем, что при нем существует исключительная любовь к себе в ущерб такому же отношению к окружающим людям. Эгоистичный в любви человек желает всего того, что он должен отдавать людям, только для самого себя. Кстати,

[1] *Фромм Э.* Искусство любить... — С. 76.

и любовь к другому может приобретать форму эгоизма. Так, мать, беззаветно и бездумно любящая свое дитя, жертвует собой в угоду его эгоистическим устремлениям, лишает аналогичного чувства не только себя, но и окружающих людей. Как иначе, кроме эгоистической, можно назвать любовь такой матери к своему ребенку, которая в других людях не видит чьих-то детей?

Форма любви, которая называется любовью к Богу, в самом широком, социально-психологическом смысле слова является универсальной и всеобщей, вбирает в себя все другие виды любви, в том числе описанные выше, поскольку Бог в душе верующего означает Высшую Добродетель. Невозможно верить в Бога и не любить человека — его главное творение, равно как и обратное: любить — значит верить в Высшую Добродетель и в меру своих жизненных сил и возможностей стараться на деле ее реализовать в своем отношении к людям и к самому себе. Бог выступает как символ и воплощение принципов добра, справедливости, истины и любви, поэтому понятно появление у человека аналогичного чувства к нему.

Кроме перечисленных, можно выделить и описать разновидности любви, включающие отношение любящих людей к своим близким, прежде всего к матери и отцу. Когда такая любовь приобретает крайние формы, лишающие любви других людей, то она превращается в псевдолюбовь. Один ее вид Э.Фромм назвал невротическим. В этом случае оба «любовника» оказываются больше привязанными не друг к другу, а к своим родителям. Став взрослыми, они переносят эмоционально более сильное отношение к родителям на друга или подругу, видя в них не самоценных личностей, а только воплощение черт своих родителей, которые рассматриваются в качестве идеала. Но поскольку идеал может быть только один и копия никогда не сравнится с оригиналом, то и любовь к другому человеку оказывается всегда слабее любви к родителю.

Вариантом невротической любви, центрированной на родителях, является исключительно матерински или отцовски ориентированная любовь. Матерински ориентированные мужчины, например, в своих любовных отношениях часто остаются детьми и от женщины, так же как и от матери, жаждут материнской любви. Они бывают мягки, добры, нежны и обаятельны, но вместе с тем беспомощны и безвольны. Их отношение к женщине остается поверхностным и безответственным, а цель — скорее, быть любимым, но не любить. Если женщина не всегда восхищается таким мужчиной, «если она делает попытки жить своей

жизнью, если она хочет быть любимой и окруженной вниманием и... если она не согласна прощать ему любовные дела с другой женщиной... то мужчина чувствует себя глубоко задетым и разочарованным»[1]. Такой мужчина ищет женщину, похожую на мать, и, найдя ее, становится счастливым, так и не выходя из возраста ребенка до конца своих дней.

Отцовски ориентированная любовь чаще всего встречается у женщин, которые сами в детстве были очень привязаны к своим отцам. Став взрослыми, они стараются найти такого мужчину, в котором бы воплотились лучшие черты отца, и обычно крепко привязываются к нему. Женщина, отцовски ориентированная, бывает счастлива с мужем, который заботится о ней как о ребенке.

Еще одна разновидность псевдолюбви — фанатичная любовь к кумиру. Из любви равноправной она превращается в самоуничтожающую, в любовь-поклонение, в любовь-обожествление. Человек, любящий так другого, утрачивает себя как личность, теряет, вместо того чтобы приобретать. Это уже не любовь в описанном выше высоком смысле этого слова, а идолопоклонничество.

Наконец, к категории псевдоглубоких любовных межличностных чувств может быть отнесена сентиментальная любовь. Здесь на первый план выходит поверхностное, ритуальное ухаживание, театральное поведение с эпизодами мелодрамы. Тех, кто реализует такую любовь, на самом деле не характеризует сколько-нибудь глубокое чувство к любимому человеку. Они, скорее, заняты самолюбованием, самими собой, чем проявлением чувства любви к другому человеку, на которое они, вероятно, вообще не способны.

Замечено, что два человека влюбляются друг в друга тогда, когда находят друг в друге воплощение идеала. Правда, иногда такое идеальное видение бывает односторонним, и в этом случае появляется так называемая неразделенная любовь. Правда также и то, что идеальные черты далеко не всегда с самого начала видны друг другу, а иногда то, что видится, на самом деле может быть иллюзией. «Привлекательность, — пишет Э.Фромм, — ...означает красивую упаковку свойств, которые престижны и искомы на личностном рынке»[2].

Идеальное представление о наиболее желаемом объекте любви — явление историческое. Время от времени, в зависимости от состояния и уровня развития общества, оно меняется. Так, в

---

[1] *Фромм Э.* Искусство любить... — С. 114—115.
[2] Там же. — С. 18.

средние века, а отчасти и в более позднее время, вплоть до середины XIX в., таким идеалом в мужском воплощении являлся рыцарь, а в женском — нежное, романтическое и преданное сердце. С конца XIX в. и до середины XX в. в мужском идеальном образе ценились честолюбие, сила, агрессивность, а в женском — свобода поведения, кокетство и сексуальность. С середины текущего столетия идеалом мужчины начал постепенно становиться деловой, энергичный, терпимый, эрудированный, общительный и добрый человек, а идеалом женщины — примерно такая же личность, дополнительно обладающая еще одной парой достоинств: скромностью и деловитостью.

Любовь, начинающаяся с сексуального влечения или основанная только на нем, почти никогда не бывает прочной. Она обычно недолговечна потому, что в ней нет настоящего высокого чувства и всего того, о чем говорилось в начале этого параграфа. Сексуальное влечение может стать скрепляющим любовь, но только при ее наличии. «Самозабвенное помешательство друг на друге — ...не доказательство силы... любви, а лишь свидетельство безмерности предшествовавшего ей одиночества»[1]. Без любви сексуальный акт создает видимость соединения людей, на самом деле разделенных бездной незнания друг друга. Этот акт, говоря словами Э.Фромма, не в состоянии перекинуть мост над пропастью, психологически разделяющей людей. Такой акт исключительно чувствен, а настоящая любовь сердечна и рассудочна; он отключает разум, а любовь сознательна; он временный, а любовь вечна.

ВРАЖДА

Рассуждения о вражде в настоящей главе не случайно следуют за рассуждениями о дружбе и любви. Эти отношения, во-первых, антиподы, во-вторых, вражда нередко возникает на основе вырождения дружеских и других несложившихся интимных отношений (см. мысли Б.Спинозы в гл. 18 об эмоциях), в-третьих, дружба, любовь и вражда находятся на разных точках одного и того же континуума человеческих межличностных отношений.

Но вместе с тем вражда независима от остальных отношений и может возникнуть самостоятельно, из индифферентных поначалу отношений.

---

[1] *Фромм Э.* Искусство любить... — С. 19.

Отношения типа вражды можно определить как проникнутые взаимной неприязнью и ненавистью людей. Следует признать, что в обществе в периоды революционных преобразований такие отношения проявляются не реже, чем дружеские и любовные. Почему же вражда существовала, существует и, наверное, всегда будет существовать?

Прежде всего потому, что интересы людей существенно различны, а потребности их таковы, что зачастую могут быть удовлетворены лишь за счет нарушения или пренебрежения интересами других людей. Тот, кто имеет от жизни больше, вызывал и, вероятно, всегда будет вызывать у людей, в основном неимущих, чувство зависти. От этого чувства человечеству вряд ли когда-либо удастся полностью избавиться. История человеческих отношений и страстей, наглядно и красочно представленная нам писателями и философами прошлого, убедительно свидетельствует о том, что люди, какими они были сотни лет тому назад, такими остаются и сейчас[1]. Все это говорит о том, что существуют неустранимые причины для проявления неприязни и даже ненависти между людьми.

Среди этих причин можно назвать и другие субъективные факторы. Основной из них — интеллектуальные и личностные индивидуальные различия, которые зачастую ведут к непониманию друг друга и различного рода конфронтации.

Не все люди от природы наделены одинаковой способностью к пониманию того, что происходит с ними и вокруг них. То, что очевидно для одного человека, может стать неразрешимой проблемой для другого. То, что одному человеку дается легко, у другого может вызвать серьезные затруднения. Есть, например, люди — и таких большинство, — мышление которых построено на когда-то однажды усвоенных правилах логики, и с тех пор они в своих рассуждениях неизменно им следуют. Но

[1]См., например, описание человеческих страстей и порождаемой ими вражды людей в произведениях Шекспира. Они, как две капли воды, похожи на страсти и отношения современных людей. Попытки насильственно, революционным путем изменить все это в истории человечества неизменно кончались крахом. Таковы были итоги Французской буржуазной революции конца XVIII в., точно так же бесславно завершилась в наши дни Октябрьская социалистическая революция в России 1917 г. Основная психологическая причина неудачи этих революций заключалась в том, что изменить природу человека мерами принуждения в принципе невозможно не только за год или два, но и за три четверти века. Острота социальных, межнациональных, межпартийных и межличностных конфликтов, свидетелями которых мы явились в начале 90-х годов XX в. в нашей стране, демонстрирует не меньше вражды, чем семьдесят, сто, двести и более лет назад.

есть и другие люди, которые этой логики просто не знают, не понимают и, следовательно, не осознают алогичности своего мышления. Общаясь с таким человеком, бесполезно пытаться добиться того, чтобы он в своих умозаключениях строго следовал логическим правилам. Здесь мы нередко встречаемся со взаимным двухсторонним психологическим барьером непонимания людей: с одной стороны, обнаруживается непонимание и пренебрежение логикой необученного ей человека, а с другой — непонимание того, кто ею владеет.

Но это только одно из возможных индивидуальных различий интеллектуального характера, которое может породить неприязнь и привести к вражде. Другое — значительные различия в уровне образования, до сих пор сохраняющиеся среди людей. Эти различия приводят к тому, что люди становятся малоинтересными друг для друга.

Известно, что искренний и глубокий интерес человек может проявлять только к тому предмету, который ему хотя бы немного знаком. Например, к математике обычно проявляют интерес люди, которые ею занимались; живописью, литературой, музыкой, техническим конструированием более всего интересуются художники, писатели, музыканты, инженеры; человек, который сам никогда не занимался каким-либо видом спорта, вряд ли станет настоящим любителем и профессиональным ценителем этого вида деятельности. Люди, обладающие разным жизненным опытом, естественно, не понимают друг друга, и чем больше эти различия, тем глубже может стать недопонимание между ними. Само по себе оно, конечно, еще не ведет к вражде. Но, усугубляясь желанием во что бы то ни стало обратить другого в свою веру, оно может породить взаимную неприязнь людей. Так обычно возникает непонимание между людьми, разными по возрасту, профессиональной принадлежности, жизненным интересам.

Еще более «благодатную» почву для потенциального возникновения вражды представляют собой индивидуальные личностные различия, относящиеся к свойствам темперамента, чертам характера, мотивам поведения и нормам морали. Если людям с различными свойствами темперамента приходится выполнять одну и ту же работу, требующую координации движений, то природно обусловленные различия в скорости реакции, темпе работы, эмоциональности, возбудимости и торможении могут сказаться на взаимопонимании, согласованности действий и в конечном счете привести к конфликтам. Такие черты характера, как импуль-

сивность, вспыльчивость, стремление доминировать, бесцеремонность в обращении и другие, порождают напряженность в человеческих отношениях, а о людях, обладающих этими качествами, говорят, что они имеют тяжелый характер.

Потенциально конфликтной является ситуация, в которой два или несколько индивидов имеют противоречивые, несовместимые друг с другом мотивы поведения. Каждый из них, преследуя свои личные цели, основанные на этих мотивах, невольно препятствует достижению целей других индивидов, и чем значительнее мотивационные различия, чем весомее соответствующие мотивы для людей, вовлеченных в данную конфликтную ситуацию, тем большее чувство неприязни у них возникает в отношении друг друга.

Но если у взрослых людей какими-то способами все же удается уменьшить противостояние, связанное с мотивационными конфликтами, то антагонизм, порождаемый несовместимостью норм морали, предупредить гораздо сложнее. Как только мотивы оказываются каким-то способом удовлетворены, люди успокаиваются и хотя бы на время перестают испытывать неприязнь в отношении того, кто раньше мешал им это сделать. Но если речь идет о морально-нравственной несовместимости, то ее избежать невозможно, так как различия в соответствующих установках имеют тенденцию к стабилизации с возрастом, к сохранению во времени и периодическому воспроизведению. От ситуации к ситуации, от эпизода к эпизоду память людей накапливает и сохраняет следы неприязни, которая со временем может перерасти во вражду.

Возникновение и функционирование враждебных отношений имеет свои законы и свою динамику. Обычно в качестве начального этапа появления межличностной неприязни людей выступают те индивидуальные различия и трудноразрешимые проблемы, которые были описаны выше. Если они вовремя не устранены или их действие на межличностные отношения каким-то образом не блокировано, то рано или поздно исходное противоречие породит конфликт, вызовет со стороны одного или обоих вовлеченных в него индивидов неприязнь, способную далее превратиться во вражду.

Возникшая таким образом вражда всякий раз вызывает у одного из общающихся скрытую или открытую неприязнь, бессознательную установку на противодействие. В результате все его поведение в отношении другого человека с самого начала оказывается направленным на то, чтобы доставить ему неприятности.

Вражда между людьми, когда она уже возникла, становится трудно устранимой, так как связанные с ней отрицательные эмоциональные и мотивационные установки являются весьма устойчивыми, возникают автоматически и с трудом контролируются сознанием. Это не значит, что враждебные отношения между людьми невозможно исключить; это лишь означает, что их легче предупредить, чем изменить тогда, когда они уже возникли. Но даже и в случае удачи прежде враждебные отношения почти никогда не превращаются в дружбу, тем более — в любовь. Чаще всего они приводят к равнодушию, изоляции людей друг от друга, а отсюда один шаг к одиночеству.

ОДИНОЧЕСТВО

Одной из серьезнейших проблем человечества является проблема одиночества, когда взаимоотношения почему-то не складываются, не порождая ни дружбы, ни любви, ни вражды, оставляя людей равнодушными по отношению друг к другу.

О распространенности одиночества среди людей говорят следующие данные: не более 1—2% опрошенных утверждают, что никогда в жизни не испытывали чувства одиночества, в то время как примерно 10—30% говорят, что переживали такое чувство хотя бы раз в жизни.

Человек становится одиноким тогда, когда осознает неполноценность своих отношений с людьми, личностно значимыми для него, когда он испытывает острейший дефицит удовлетворения потребности в общении.

Одиночество — тяжелое психическое состояние, обычно сопровождающееся плохим настроением и тягостными эмоциональными переживаниями. Глубоко одинокие люди, как правило, очень несчастны, у них мало социальных контактов, их личные связи с другими людьми или ограничены, или вовсе разорваны.

Понятие одиночества связано с переживанием ситуаций, субъективно воспринимаемых как нежелательный, личностно неприемлемый для человека дефицит общения и положительных интимных отношений с окружающими людьми. Одиночеству не всегда сопутствует социальная изолированность индивида. Можно постоянно находиться среди людей, контактировать с ними и вместе с тем чувствовать свою психологическую изоля-

цию от них, т.е. одиночество (если, например, это чужие или чуждые для индивида люди).

Степень испытываемого одиночества также не связана с количеством лет, проведенных человеком вне контактов с людьми; люди, всю жизнь живущие одни, иногда чувствуют себя менее одинокими, чем те, кому приходится часто общаться с окружающими. Одиноким нельзя назвать человека, который, мало взаимодействуя с окружающими, не проявляет ни психологических, ни поведенческих реакций одиночества, о которых говорится далее в этой главе. Кроме того, люди могут и не осознавать, что между их реальными и желательными взаимоотношениями с окружающими существуют расхождения.

Подлинные субъективные состояния одиночества обычно сопровождают симптомы психических расстройств, которые имеют форму аффектов с явно негативной эмоциональной окраской, причем у разных людей аффективные реакции на одиночество различные. Одни одинокие люди жалуются, например, на чувство печали и подавленности, другие говорят о том, что испытывают страх и тревогу, третьи сообщают о горечи и гневе.

На переживание состояния одиночества влияют не столько реальные отношения, сколько идеальное представление о том, какими они должны быть. Человек, имеющий сильную потребность в общении, будет чувствовать себя одиноким и в том случае, если его контакты ограничены одним-двумя людьми, а он бы хотел общаться со многими; в то же самое время тот, кто не испытывает такой потребности, может вовсе не ощущать своего одиночества даже в условиях полного отсутствия общения с другими людьми.

Одиночество сопровождается некоторыми типичными симптомами. Обычно одинокие чувствуют себя психологически изолированными от остальных людей, неспособными к нормальному межличностному общению, к установлению с окружающими интимных межличностных отношений типа дружбы или любви. Одинокая личность — это депрессивная, или подавленная, личность, испытывающая помимо прочего дефицит умений и навыков общения.

Одинокий человек чувствует себя не таким, как все, и считает себя малопривлекательной личностью. Он утверждает, что его никто не любит и не уважает. Такие особенности отношения к себе одинокого человека нередко сопровождаются специфическими отрицательными аффектами, среди которых чувства злости, печали, глубокого несчастья. Одинокий человек избега-

ет социальных контактов, сам изолирует себя от других людей. Ему более, чем другим людям, присуще так называемое параноидальное чувство, которое включает повышенную подозрительность, импульсивность, чрезмерную раздражительность, страх, беспокойство, ощущение разбитости и фрустрированности.

Одинокие люди более пессимистичны, чем неодинокие, они испытывают гипертрофированное чувство жалости к себе, ожидают от других людей только неприятностей, а от будущего — лишь худшего. Они также считают свою жизнь и жизнь других людей бессмысленной (см., к примеру, предложенное ранее, в гл. 13, описание аномальной линии развития личности по Э.Эриксону). Одинокие люди малоразговорчивы, ведут себя тихо, стараются быть незаметными, чаще всего выглядят печально. У них нередко отмечается усталый вид и наблюдается повышенная сонливость.

Когда обнаруживается разрыв между реальными и действительными отношениями, характерный для состояния одиночества, то разные люди реагируют на это по-разному. Беспомощность как одна из возможных реакций на данную ситуацию сопровождается усилением тревоги. Если люди винят в своем одиночестве не себя, а других, то могут испытывать чувства гнева и горечи, что стимулирует возникновение отношения вражды. Если люди убеждены, что сами повинны в собственном одиночестве, и не верят в то, что могут изменить себя, то они, вероятнее всего, будут опечалены и осудят сами себя. Со временем это состояние может перерасти в хроническую депрессию. Если, наконец, человек убежден, что одиночество бросает ему вызов, то он будет активно против него бороться, предпримет усилия, направленные на то, чтобы избавиться от одиночества.

Впечатляет перечень типичных эмоциональных состояний, которые время от времени охватывают хронически одинокого человека. Это — отчаяние, тоска, нетерпение, ощущение собственной непривлекательности, беспомощность, панический страх, подавленность, внутренняя опустошенность, скука, охота к перемене мест, ощущение собственной недоразвитости, утрата надежд, изоляция, жалость к себе, скованность, раздражительность, незащищенность, покинутость, меланхолия, отчужденность (список получен методом факторного анализа ответов множества одиноких людей на специальный опросник).

Одинокие люди склонны недолюбливать других, особенно общительных и счастливых. Это — их защитная реакция, которая, в свою очередь, мешает им самим устанавливать добрые

отношения с людьми. Предполагают, что именно одиночество вынуждает некоторых людей злоупотреблять алкоголем или наркотиками, даже если они сами не признают себя одинокими.

Одинокий человек характеризуется исключительной сосредоточенностью на самом себе, на своих личных проблемах и внутренних переживаниях. Ему свойственна повышенная тревожность и боязнь катастрофических последствий неблагоприятного стечения обстоятельств в будущем.

Общаясь с другими людьми, одинокие больше говорят о самих себе и чаще, чем другие, меняют тему разговора. Они также медленнее реагируют на высказывания партнера по общению.

Таким людям свойственны специфические межличностные проблемы. Они легко раздражаются в присутствии других людей, повышенно агрессивны, склонны к излишней, не всегда оправданной критике окружающих, нередко оказывают психологическое давление на других людей. Одинокие мало доверяют людям, скрывают свое мнение, нередко лицемерны, недостаточно управляемы в собственных поступках.

Одинокие люди не могут по-настоящему веселиться в компаниях, испытывают затруднения, когда им необходимо кому-то позвонить, договориться о чем-то, решить какой-либо личный или деловой вопрос. Такие люди повышенно внушаемы или чрезмерно упрямы в разрешении межличностных конфликтов.

Имея неадекватную самооценку, о некоторых особенностях которой будет сказано ниже, одинокие люди или пренебрегают тем, как их воспринимают и оценивают окружающие, или непременно стараются им понравиться. Одиноких людей особенно волнуют проблемы, связанные с личной общительностью, включая знакомства, представление другим людям, соучастие в разных делах, раскованность и открытость в общении.

Одинокие люди в большей степени считают себя менее компетентными, чем неодинокие, и склонны объяснять свои неудачи в установлении межличностных контактов недостатком способностей. Многие задачи, связанные с установлением интимных отношений, вызывают у них повышенную тревожность, снижают межличностную активность. Одинокие люди менее изобретательны в поисках способов решения проблем, возникающих в ситуациях межличностного общения.

Установлено, что одиночество зависит от того, как человек к себе относится, т.е. от его самооценки. У многих людей чувство одиночества связано с явно заниженной само-

оценкой. Порождаемое ею ощущение одиночества нередко приводит к появлению у человека чувства неприспособленности и никчемности.

Ощущение одиночества способно усиливаться или ослабляться в зависимости от динамических изменений в индивидуально принятых стандартах интенсивности нормального межличностного общения или широты контактов с людьми, на которые должен идти человек. Стандарты подобного рода обычно субъективные, точно не определены, но в общем неплохо выражаются в суждениях типа: «Мне бы хотелось иметь больше друзей», «Никто по-настоящему меня не понимает» и т.п. Вместе с тем такие стандарты относительны, они всегда устанавливаются в сопоставлении с прошлым опытом общения. Небольшое уменьшение числа друзей или человеческих контактов у того лица, которое раньше имело их большое количество, может восприниматься как усиление одиночества, в то время как аналогичные изменения, происходящие в характере межличностных связей у человека, который раньше почти ни с кем не общался и имел ограниченный круг друзей (т.е. их возрастание до того же самого уровня, что и у первого человека), будут, вероятно, восприняты как уменьшение одиночества, т.е. противоположным образом.

Одинокие люди нередко видят в самих себе причину своего одиночества, приписывая его недостаткам характера, отсутствию способностей, личной непривлекательности в большей степени, чем факторам, подвластным сознательному волевому контролю: недостаток собственных усилий, прилагаемых для налаживания контактов, неэффективность применяемых для этого средств и пр. *Каузальная атрибуция* таких людей характеризуется внутренним локусом контроля и сопровождается ссылкой на такие собственные отрицательные индивидуальные качества, как стеснительность, боязнь получить отказ в попытке установить с кем-то интимные отношения, недостаток знаний о том, как следует вести себя в подобных ситуациях, чтобы укрепить межличностные связи.

Предпочитаемый способ реагирования человека на одиночество — депрессия или агрессия — зависит от того, как человек объясняет свое собственное одиночество. При внутреннем локусе контроля чаще возникает депрессия, а при внешнем — агрессия. Повышенная склонность к покорности или, напротив, к проявлению враждебности положительно коррелирует с фактическим одиночеством человека среди людей.

Одинокие люди часто чувствуют себя никчемными, некомпетентными, нелюбимыми, и усилению этих самоуничижительных чувств способствует их повышенная самокритичность.

Связь, существующая между низкой самооценкой и одиночеством, объясняется двояким образом. Во-первых, ссылками на то, что низкая самооценка порождает внутреннее самоотчуждение человека; во-вторых, исходя из предположения, что низкая самооценка сопровождается системой таких установок и поведенческих тенденций, которые сами по себе существенно затрудняют межличностное общение.

Есть и другие гипотезы, объясняющие феномен одиночества ссылками на межличностные факторы. Одна из них — несоответствие между тремя «Я» индивида: тем, каким он в настоящее время видит себя (актуальное «Я»); тем, каким он хотел бы стать (идеальное «Я»), и тем, каким его воспринимают другие (отраженное «Я»). Экспериментально подтвердилась гипотеза, утверждающая, что субъективные причины одиночества имеют больший вес в его возникновении, чем объективные. Оказалось, например, что многие люди не в состоянии правильно оценить отношение окружающих к ним, так как их самовосприятие не вполне соответствует тому, как их же самих в действительности воспринимают люди.

Индивиды, невысоко оценивающие себя, ожидают, что и другие так же к ним относятся. Такие люди острее многих других реагируют на предложения и отказы в установлении личных контактов с окружающими. Вместе с тем люди с низкой самооценкой особенно отзывчивы к обращениям и просьбам со стороны, реагируя повышенно враждебно на тех, кто лично их отвергает. Эти люди чрезмерно чувствительны к критике и рассматривают ее как подтверждение собственной неполноценности. Они же, как выяснилось, с трудом воспринимают комплименты в свой адрес, более неуверенно ведут себя в общении и повышенно осторожны.

В целом же низкая самооценка порождает взаимосвязанный комплекс психологически неблагоприятных факторов, препятствующих установлению хороших личных взаимоотношений с окружающими людьми: самоуничижительное сознание и поведение, ощущение собственной некомпетентности и многое другое. Следует иметь в виду и то обстоятельство, что длительный опыт одиночества, со своей стороны, может отрицательно влиять на самооценку, делая ее более уязвимой. Неудачи в общении могут усиливать чувство одиночества и, как следствие, сни-

жать самооценку. В низкой самооценке потенциально заложен больший риск одиночества, чем в нормальной, так как низкая самооценка в конечном счете подрывает чувство собственного достоинства у человека.

Одним из факторов, способствующих одиночеству, является нежелание человека оказаться в такой ситуации межличностного общения, при которой он подвергается риску получить отказ в установлении нужных для него взаимоотношений, почувствовать смущение и разочарование. Враждебность и пассивность, как возможные причины и одновременно следствия одиночества, часто сопровождают его. Из-за боязни отрицательных результатов проявления инициативы в установлении межличностных контактов человеку становится все труднее преодолевать одиночество, и страх, порожденный прежним неудачным опытом, способствует созданию обстановки, которая еще более усиливает чувство одиночества.

Нередко одиночество возникает по независящим от человека причинам. Вдовство, развод или разрыв личных отношений — наиболее распространенные социальные причины, ведущие к одиночеству. В подобных случаях оно зарождается вследствие внезапно возникающей полной или частичной эмоционально-психологической изоляции человека от людей, составляющих его привычный круг общения.

Есть смысл различать три типа отношений одиночества: хронический, ситуативный и преходящий. *Хроническое* одиночество наступает тогда, когда индивид в течение длительного периода жизни не может установить удовлетворительные взаимоотношения со значимыми для него людьми. *Ситуативное* одиночество обычно появляется как результат каких-либо стрессовых событий в жизни человека, таких, например, как смерть близкого или разрыв интимных отношений, например брачных. После короткого времени дистресса ситуативно одинокий индивид смиряется со своей потерей и частично или полностью преодолевает возникшее чувство одиночества. *Преходящее* одиночество выражается в кратковременных приступах чувства одиночества, которые полностью и бесследно проходят, не оставляя после себя никаких следов.

Потеря одного из родителей в результате развода или недостаток эмоционально близких, доверительных отношений, родительской поддержки в детстве могут сделать индивида более

чувствительным к одиночеству в зрелом возрасте. Эмоциональная рана, полученная в детстве, превращается в характерологическую личностную ранимость взрослого и сохраняется в течение длительного времени, иногда всю жизнь, заставляя таких людей острее, чем другие, реагировать на разлуку и социальную изолированность.

Темы и вопросы для обсуждения на семинарах

Т е м а 1. Дружба.

1. Понятие об интимных отношениях. Виды интимных отношений.
2. Дружба как разновидность интимных отношений, ее особенности.
3. Основные характеристики дружеских взаимоотношений людей.
4. Отличие дружбы от других видов интимных отношений.
5. Возникновение и развитие дружбы.

Т е м а 2. Любовь.

1. Любовь как чувство, искусство, способность и отношение.
2. Основные характеристики любви как возвышенного чувства.
3. Отношения между людьми в любви.
4. Разновидности любви.
5. Любовный идеал и его исторический характер.

Т е м а 3. Вражда.

1. Определение враждебных отношений.
2. Причины возникновения враждебных отношений между людьми.
3. Виды человеческой несовместимости, их предпосылки.
4. Возникновение и динамика враждебных отношений.

Т е м а 4. Одиночество.

1. Понятие и признаки одиночества.
2. Психологическая характеристика одинокой личности.
3. Объяснения феномена одиночества.
4. Самооценка как фактор одиночества.
5. Типология одиночества.
6. Роль раннего детства в одиночестве взрослых.

Темы для рефератов

1. Психологические особенности дружеских взаимоотношений.
2. Понятие о любви.
3. Типы и причины возникновения неприязненных отношений между людьми.
4. Психологическая феноменология одиночества.

Темы для самостоятельной исследовательской работы

1. Виды дружбы и ее исторический характер.
2. Любовь в разные исторические эпохи.
3. Человеческая вражда в произведениях искусства и литературы, в истории межгосударственных отношений.
4. Возникновение и преодоление одиночества.

ЛИТЕРАТУРА

I

Бодалев А.А. Личность и общение: Избр. тр. — М., 1983. *(Межличностное восприятие и понимание: 85—265.)*

Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. — М., 1987. *(Эмоциональные отношения: 6—43. Психология симпатий: 44—92. Развитие эмоциональных отношений: 93—110, 142—159. Психологический анализ любви: 110—130.)*

Гребенщиков И.В. Основы семейной жизни. — М., 1991. *(Семейные отношения: 17—32.)*

Конфликты в школьном возрасте: Пути их преодоления и предупреждения. — М., 1986. *(Конфликты в условиях школы: 4—18. Неосознаваемые причины конфликтного поведения: 104—111.)*

Психология эмоций: Тексты. — М., 1984. *(Эмпатия: 235—237.)*

II

Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. — М., 1982. *(Межличностные отношения: 32—56. Возрастные и индивидуальные особенности восприятия человека человеком: 56—99.)*

Бернс Р.В. Развитие Я-концепции и воспитание. — М., 1986. *(Межличностные отношения и Я-концепция: 225—245.)*

Гозман Л.Я., Ажгихина Н.И. Психология симпатий. — М., 1988.

Егидес А.П. Психологическая коррекция конфликтного общения // Психологический журнал. — 1984. — Т. 5. — № 5. — С. 52—62.

Ковалев С.В. Психология семейных отношений. — М., 1987. *(Психология семейных отношений: 19—33. Психология интимных отношений: 63—70.)*

Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива: Система личных взаимоотношений. — Минск, 1984. *(Взаимоотношения в*

детских группах и коллективах: 12—42. Становление основных систем отношений в начальных классах: 110—148. Развитие личных взаимоотношений: 149—166. Факторы, определяющие положение ученика в системе личных взаимоотношений: 167—193.)

Кроник А.А., Кроник Е.А. В главных ролях: вы, мы, он, ты, я. Психология значимых отношений. — М., 1989. *(Значимые межличностные отношения: 59—112. Согласие и взаимопонимание: 113—173.)*

Лутошкин А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. — М., 1988. *(Межличностные отношения в коллективе: 36—74.)*

Мелибруда Е. Я — Ты — Мы. Психологические возможности улучшения общения. — М., 1986. *(Межличностные контакты: 26—107. Навыки межличностного общения: 120—131. Искусство общения: 132—171.)*

Петровская Л.А. Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг. — М., 1989. *(Межличностное общение и перцептивно-ориентированный тренинг: 9—17. Перцептивно-ориентированный тренинг: 45—194. Психокоррекционная работа в современной гуманистической психологии: 195—207.)*

Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. — М., 1982. *(Основные принципы психологического воздействия в концепции К.Роджерса: 30—37. Общая характеристика «групп встреч» как групп «роста личности»: 37—57. Т-группа как форма тренинга чувствительности: 57—75. Общая характеристика социально-психологического тренинга: 97—121. Процедурные аспекты групп интенсивного общения: 138—148.)*

Шмелев А.Г. Острые углы семейного круга: Психология обыденной жизни. — М., 1986. *(Домашние конфликты. Механизмы и профилактика: 46—92.)*

III

Аникеева Н.П. Психологический климат в коллективе. — М., 1989. *(Межличностные отношения в детском коллективе: 70—86.)*

Головаха Е.И., Панина Н.В. Психология человеческого взаимопонимания. — Киев, 1989.

Кон И.С. Дружба. — М., 1987. *(История дружеских отношений: 13—136. Дружба в системе межличностных отношений: 137—327.)*

Лабунская В.А. Невербальное поведение: Социально-перцептивный подход. — Ростов н/Д., 1986. *(Структура и функции не-*

вербального поведения: 5—35. Проявления невербального поведения и его оценка: 36—111. Методика исследования особенностей и психологический анализ невербального поведения: 115—130.)

Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. — М., 1982. *(Структура межличностных отношений в коллективе: 41—44.)*

Глава 24.
КРАТКИЙ ИСТОРИЧЕСКИЙ ОЧЕРК РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИИ

Краткое содержание

Возникновение психологических знаний. Древность интереса к психологическим знаниям. Понимание души как первопричины движения и тепла. Анимизм как исторически первое учение о душе. Проблема взаимосвязи тела и души. Материалистическое понимание души. Достижения в развитии психологии, связанные с материализмом и идеализмом. Состояние психологической науки накануне эпохи Возрождения.

Развитие психологии с эпохи Возрождения до середины XIX в. Успехи механики и ее влияние на другие науки. Проникновение механистических идей в науку о душе. Учение Р.Декарта о рефлексе. Дуализм души и тела, его трактовка в работах Б.Спинозы. Эмпиризм и сенсуализм. Переход к пониманию психологии как науки о внутреннем опыте. Возникновение интроспекции как основного метода психологических исследований. Ассоциативная психология и ее развитие. Открытия в области анатомии и физиологии центральной нервной системы. Книга И.М.Сеченова «Рефлексы головного мозга», ее значение для дальнейшего развития отечественной психологии.

Преобразование психологических знаний с середины XIX в. до второй половины XX в. Успехи медицины и психиатрической практики, углубленное понимание законов работы мозга человека. Появление теории эволюции Ч. Дарвина и ее влияние на развитие психологии. Превращение психологии в самостоятельную науку. Становление экспериментальной психологии В.Вундта, психофизиологии и психофизики. Появление тестов и психологии индивидуальных различий. Состояние и основные направления психологических исследований в предкризисный период. Причины и суть кризиса психологии, возникшего на рубеже XIX—XX вв. Становление новых направлений в науке о поведении человека и его психологии: бихевиоризма, гештальтпсихологии и фрейдизма. Краткая характеристика каждого из этих направлений, их современное состояние. «Понимающая» психология как реакция на трудности поиска научного объяснения сложных психологических явлений. Когнитивная психология. Необихевиоризм и неофрейдизм. Генетическая психология Ж.Пиаже. Новейшие тенденции в развитии психологических знаний.

Становление и современное состояние психологии в нашей стране. Развитие отечественной психологической мысли. Борьба материализма и идеализма в психологии до Октябрьской революции и в первые годы Советской власти. Основные направления научных исследований советских психологов в 20-е го-

ды. Учения И.П.Павлова, В.М.Бехтерева, К.Н.Корнилова, М.Я.Басова. Возникновение новых научных школ С.Л.Рубинштейна, Л.С.Выготского, Д.Н.Узнадзе, Б.Г.Ананьева и др. Развитие этих школ и направлений до конца 60-х годов. Современное состояние и проблемы дальнейшего развития психологии в нашей стране.

ВОЗНИКНОВЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ

Интерес к знаниям, которые мы сегодня относим к области психологии, возник давно. Проблемы, и по сей день волнующие психологов, привлекали к себе внимание, вероятно, еще в те древнейшие времена, когда в сознании человека впервые зародилась научная мысль. Дошедшие до нас письменные источники, принадлежащие древнегреческим философам и датированные последними веками до нашей эры, свидетельствуют о том, что этот интерес отчетливо проявился уже тогда, когда интегрированная (не разделенная еще на отдельные науки) философская мысль пыталась проникнуть в тайны мироздания.

В древние времена считалось, что душа присутствует в природе везде, где есть движение и теплота. Первое философское учение, основанное на вере во всеобщую одухотворенность мира, получило название «анимизм» (от лат. «анима» — дух, душа). Анимизм явился и исторически первым учением о душе. Его основой выступило убеждение в том, что у всего, что существует на свете, есть элементы души. Душа же понималась как независимая сущность, отделенная от тела и способная управлять всеми живыми и неживыми предметами.

С помощью такого, безусловно наивного с позиций нашего времени представления древним все же удавалось логично объяснять многие психологические явления, включая довольно сложные, например смерть и сон. Считалось, что, когда человек умирает, его душа навсегда покидает тело, а когда он спит, она временно отсутствует, возвращаясь при пробуждении.

В предпринимавшихся в то время философских попытках понять и объяснить природу душевных явлений красной нитью проходила мысль о независимости души от тела, о ее внематериальном происхождении.

Вслед за этим возникли попытки натурфилософского истолкования души, т.е. ее понимания как материального явления, вместе с другими подобными явлениями логично впи-

сывающегося во всеобщую материалистическую картину мира. Самые первые подобные описания и объяснения психики базировались на картине мира, которая содержала три основных начала: воду, воздух и огонь. В соответствии с ней все существующее на Земле представлялось состоящим из этих материальных начал, причем носителем души считалось огненное начало. Самой же душе приписывалась функция движения.

Позднее древнюю мировоззренческую картину, кратко описанную выше, сменило новое глобальное учение — атомистическое. В наиболее завершенном виде это учение предстало в трудах выдающегося древнегреческого мыслителя Аристотеля. Согласно этому учению мир представляется состоящим из множества мельчайших, неделимых частиц — атомов, которые обладают разной величиной и подвижностью. Наиболее мелкие и самые подвижные из них — это атомы души. Она с этого времени стала рассматриваться как материальный орган, оживотворяющий тело и управляемый таким же материальным началом — духом (разумом).

Утверждалось, что атомы души живут вполне самостоятельной жизнью, могут проникать в тела и покидать их. Динамикой движения атомов души в учении Аристотеля объяснялись многие из тех явлений, которые изучаются и в современной психологии: восприятие, память, мышление, сновидения и др. Учение о душе как независимый раздел философии впервые было выделено и оформлено Аристотелем, а его трактат «О душе»[1] можно рассматривать как одно из первых научно-психологических произведений.

Примерно в это же время зародилось альтернативное материалистическому — идеологическое объяснение душевных явлений в трудах Платона и его последователей. В них была представлена классификация душевных явлений, их разделение на разум, мужество (в современном понимании — воля) и вожделение (в нынешней трактовке — мотивация). Каждый тип душевных явлений размещали в разных частях тела: разум — в голове, мужество — в груди, вожделение — в брюшной полости. Преобладание той или иной части души у человека связывалось с его индивидуальностью и соотносилось с социальным происхождением. Идея как нематериальная сущность души была объявлена в качестве вечной и неизменной первопричины

[1]См.: *Аристотель.* О душе // Соч.: В 4 т. — М., 1976. — Т. 1.

всего существующего, а вещи стали рассматриваться как ее воплощения.

Система Аристотеля, в том числе его взгляды на природу и происхождение души, была противоречивой. Она пыталась вобрать и совместить в себе материалистические и идеалистические представления о душе. Наряду с прогрессивными материалистическими воззрениями, которые получили дальнейшее развитие в последующие века, она включала ряд представлений идеалистического плана, приведших в конечном счете к запрету на попытки научного исследования души человека. Это произошло в эпоху средневековья, которая оказала отрицательное влияние на развитие научной мысли, в том числе психологической.

Принятый в учении Аристотеля анимизм под влиянием общей атмосферы, характерной для средневековья, породил представление о том, что душа является божественным, сверхъестественным началом и поэтому исследовать ее научными методами нельзя. Попытки подобного рода стали караться церковью, которая присвоила себе безраздельное и исключительно монопольное право заниматься этими вопросами. Поскольку философия того времени тесно смыкалась с теологией, то учение о душе стало частью теологического мировоззрения и полностью отошло во владение религии. Установленный ею запрет на естественнонаучное исследование душевных явлений просуществовал до XVII в.

Однако исследование души на идеалистической основе продолжалось, и это в какой-то степени двигало науку дальше. Заслугой идеализма того времени явилось, в частности, то, что им была поставлена (но не решена) проблема дуализма — принципиальный вопрос о соотношении тела и души, показана невозможность наивно-материалистического объяснения сложных душевных явлений, относящихся к сфере разума и сознания человека. Представителями этого философско-мировоззренческого направления был введен в психологию ее основной метод, доминировавший в научных исследованиях на протяжении почти двух столетий — интроспекция. В этом же учении душа рассматривалась как высшее разумное начало, способное к самопознанию — рефлексии. Утверждалось, кроме того, что душа способна учиться приобретать знания, накапливать внутренний опыт, отличный от того опыта, который дают органы чувств. В XIV—XVI вв. появляется термин «психология», используемый как новое название для науки о душе.

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИИ С ЭПОХИ ВОЗРОЖДЕНИЯ ДО СЕРЕДИНЫ XIX в.

Эпоха Возрождения освободила все науки и искусства от догматов и ограничений, наложенных на них религиозными представлениями. Активно стали развиваться и довольно быстро сделали значительный шаг вперед естественные, биологические и медицинские науки, возродились и преобразовались различные виды искусств. Учение же о душе, как самое сложное и запутанное, оказалось одним из последних, чье право на самостоятельное существование было завоевано в борьбе с религией.

Значительным стимулом к этому явились новые философские взгляды английских, французских, голландских и других европейских материалистов XVI—XVII вв., дополненные возобладавшей к этому времени в естественных науках механистической картиной мира.

Одной из ведущих точных наук, оказавших сильное влияние на развитие многих других областей знаний, стала в это время *механика*. Она привела к созданию сложных машин, способных совершать всевозможные движения, напоминающие поведение человека и животных. Появился соблазн применить законы машинной механики к пониманию и объяснению движений человека.

Впервые механистический принцип применительно к живым системам был реализован в XVII в. благодаря введению в научный обиход понятия рефлекса как механического двигательного ответа сложно организованной биологической «машины» на внешнее, тоже механическое или физическое, воздействие. В органических потребностях человека естествоиспытатели того времени увидели аналог энергетического источника машины; в анатомическом устройстве организма, сочленениях суставов — нечто, напоминающее систему рычагов машины. Под влиянием механики в психологии утвердился новый взгляд на источники и механизмы поведения человека, возникли биомеханика и способ объяснения поведения человека, который вполне обходился без обращения к внутренним, психическим, феноменам типа сознания, воли, разума, души.

Но эти явления все же оставались реальностью и требовали объяснения их роли в жизни и поведении человека. Старая объяснительная схема, утверждавшая прямое и непосредственное влияние психики на поведение, требовала существенной модификации. Она была и раньше недостаточно ясна, так как труд-

но было, например, понять, каким образом мысль воздействует на материю, слово — на движение. Теперь же, когда вполне удовлетворительное объяснение движению предлагала биомеханика, в психологии и вовсе не было необходимости, так как благодаря законам механики поведение неплохо объяснялось как система рефлексов.

Философской основой нового решения проблемы взаимосвязи психики и поведения явился *дуализм* — учение, утверждавшее раздельное, независимое существование в мире двух начал: материи и духа.

С XVII в. начинается новая эпоха в развитии психологического знания. Тело человека и животных теперь рассматривается как сложно устроенная машина, однако продолжает сохраняться идея, что работа тела человека в отличие от тела животных регулируется не органическими потребностями, а душой.

Попытку вновь соединить тело и душу человека, разделенные дуалистическим учением, вновь предпринял нидерландский философ Б.Спиноза. Одновременно был введен принцип детерминизма — всеобщей причинной обусловленности и естественной научной объяснимости любых явлений. В науку он вошел в форме следующего утверждения: «Порядок и связь идей те же, что и порядок и связь вещей».

В XVII в. публикуются работы немецкого ученого Лейбница, содержащие первые идеи о бессознательном (неосознанное восприятие) и его связи с сознанием.

В следующем, XVIII в. на свет появляются два учения, надолго предопределившие развитие психологии как науки. Это — *эмпиризм* и *сенсуализм*. Первый представлял собой учение о внутреннем опыте и законах его приобретения человеком, о приоритете опыта над разумом, а второй — о доминировании чувственного познания над рациональным. Оба философских учения отрицали существование врожденных и неизменных идей, доказывали их опытное происхождение и возможность развития.

Родоначальником эмпирической психологии, т.е. психологии как науки о внутреннем опыте, явился английский философ Д.Локк. С его именем связывают учение о том, что человек с рождения представляет собой «чистую доску, на которой время может написать любые письмена». Смысл данного учения состоит в утверждении мысли об отсутствии у человека врожденных способностей, возможности их прижизненного развития.

Параллельно с этим продолжает совершенствоваться и идеалистическое учение о душе. Возникает представление о рефлексии как особой способности души к самоанализу и самопознанию.

В научно-психологический оборот вводится понятие об ассоциации как сравнительно простом и вместе с тем универсальном механизме формирования и приобретения опыта. Это понятие затем становится центральным в понимании основных психических процессов, от ощущений до мышления. Новое, основанное на ассоциации учение получает название *ассоциационизма*.

Крупнейший представитель ассоциационизма XVIII в. Д.Гартли соединил понятие рефлекса с понятием ассоциации. Это соединение выразилось следующим образом: внешнее воздействие, порождающее рефлекторный ответ, запечатлевается в виде следов памяти — ассоциаций; частое повторение соответствующего воздействия ведет к быстрому восстановлению следов по механизму ассоциации.

В это же время возникает учение о способностях души, которое в определенном смысле *противостоит ассоциационизму*. Если ассоциационизм утверждает, что вся психика есть ассоциации, то новое учение проводит мысль, согласно которой душа располагает имманентно присущими ей свойствами — способностями, которые не сводимы и не выводимы из ассоциаций.

С XVIII в. учение о психике связывается с мозгом (до этого психические явления «размещали» во многих частях тела, включая сердце и печень). Это случилось под непосредственным влиянием достижений в исследовании физиологии мозга, особенно центральной его части — головного. Замечательными достижениями в физиологии центральной нервной системы ознаменовался конец XVIII—начало XIX в. Англичанин Ч.Белл и француз Ф.Мажанди открывают два вида нервных волокон: чувствительные и двигательные. Получает физиологическое подтверждение идея рефлекса, возникает конкретно-научное представление о структуре рефлекторной дуги. Из философского понятия и гипотетического конструкта рефлекс превращается в материальный, биологический факт. Вместе с тем растет критическое отношение к возможности его использования для объяснения сложных психических явлений.

Выход из возникшей ситуации предлагает русский физиолог И.М.Сеченов в книге «Рефлексы головного мозга», где основные психологические процессы и явления впервые получают рефлекторную трактовку. Все акты сознательной и бессозна-

тельной жизни человека, пишет И.М.Сеченов, являются рефлексами по способу происхождения, истокам, структуре и функционированию. То, что представляется в виде образов, мыслей, ощущений и идей, есть не что иное, как отдельные моменты целостных рефлекторных актов. В них психические процессы и состояния играют высшую регулирующую и сигнальную роль.

ПРЕОБРАЗОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ С СЕРЕДИНЫ XIX в. ДО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX в.

Следующий крупный шаг и одновременно радикальный поворот в учении о природе психики и поведения был сделан во второй половине XIX в. Поворот, о котором идет речь, был связан со многими важными событиями, которые произошли во второй половине XIX в. в научном мировоззрении. Прежде всего это успехи медицины, в частности психиатрической практики, отчетливо обнаружившей тесную связь, существующую между душевными явлениями и телесными процессами. Многочисленные наблюдения врачей-психиатров за больными свидетельствовали о том, что имеется определенная зависимость между нарушениями физиологической работы мозга и телесными изменениями, между болезнями тела и души. В свете этих данных становился необъяснимым дуалистический постулат о независимости материальных и идеальных явлений, требовалось по-новому понять и объяснить их взаимосвязь.

Все более острым, не получавшим разумного решения становится вопрос о роли в жизни человека самих феноменов души. Если организм функционирует по законам физиологии, а тело работает по законам механики, то зачем человеку разум и другие психические процессы и явления?

В исследованиях природы обнаруживалось все больше и больше целесообразного. Отчетливо видимым становился адаптивный, приспособительный характер биологических природных явлений, и только значение психики для жизни и деятельности организма по-прежнему оставалось загадкой.

Механистическое объяснение поведения человека, поначалу весьма многообещающее, теряло свою привлекательность из-за примитивности, неспособности породить какое-либо новое ценное знание на уровне человека. Оно неплохо служило пониманию простых, однообразных движений, но не в состоянии было объяснить их вариативность, изменчивость, зависимость от

психического состояния организма. Мысль как высшая форма разумного человеческого поведения никак не укладывалась в прокрустово ложе рефлекса.

В середине XIX в. появляется, кроме того, теория эволюции Ч.Дарвина, которая анатомически сблизила человека и животных, показав общность их телесного устройства. В биологическом плане человек перестал быть существом особого рода; в его поведении обнаруживалось много общего с животными. Именно Дарвин сделал первый решительный шаг в признании единства психики животных и человека. В одной из своих работ он привел убедительные доказательства того, что эмоции есть не только у человека, но и у человекообразных обезьян.

В свете этих данных возник интерес к поиску общего между человеком и животными в других отношениях, например в интеллектуальных и речевых способностях. Он был реализован исследованиями в области зоопсихологии, которые активно проводились в конце XIX—начале XX в.

Со второй половины XIX в. психология становится самостоятельной наукой. Ее основным методом объявляется интроспекция. Благодаря оригинальным работам немецкого ученого В.Вундта в психологию входит научный лабораторный эксперимент. Создаются первые в мире психологические лаборатории, сначала в Германии, затем в России и в США.

На стыке психологии и физиологии организма возникает особая пограничная наука — *экспериментальная психофизиология органов чувств*. Вместе с ней появляются психофизика, психометрика (измерение психических явлений), где широкое применение находят естественнонаучные, в частности математические, методы. Последняя четверть XIX в. проходит под знаком успехов именно этих областей знаний.

Вслед за этим появляется *психология индивидуальных различий* (дифференциальная психология — в современном названии). Стимулом к ее развитию явились успешные попытки использования математических методов в психологии англичанином Ф.Гальтоном. Он ввел метод близнецов для выяснения соотношения между наследственностью и средой в детерминации индивидуальных психологических различий.

Новый существенный вклад в становление психологии на экспериментальной основе сделал Р.Кеттел. Он предложил серию тестов, направленных на изучение личности. В начале XX в. количество тестов, используемых в психологии, стало стремительно возрастать.

Неудовлетворенность искусственным лабораторным экспериментом породила интерес к экспериментированию в естественных условиях, к изучению реальной жизненной психики и поведения людей. Пионерами в разработке методологии естественного эксперимента выступили А.Ф.Лазурский (психология личности) и В.М.Бехтерев (психология малых групп). В эти же годы, в начале XX в., развитие на экспериментальной основе получают: детская и педагогическая психология (С.Холл, В.М.Бехтерев, В.Штерн, Э.Клапаред, К.Гросс, А.П.Нечаев), зоопсихология (Ллойд-Морган, Ж.Леб, В.А.Вагнер, В.Келер), социальная и культурно-историческая психология (Штейнталь, Г.Лацарус, А.А.Потебня, Г.Тард, Э.Дюркгейм, В.Макдауголл, П.П.Блонский, Л.С.Выготский), психотехника (Ф.Тейлор, Г.Мюнстерберг).

В начале XX в. в психологии возникает кризисная ситуация. Ее причин было несколько: отрыв психологии от практики; почти тупиковая ситуация, связанная с многолетним использованием интроспекции в качестве основного метода научного исследования, оказавшегося несостоятельным; невозможность объяснить ряд основополагающих проблем самой психологии, в частности — связь психических явлений с физиологическими и поведением человека. Одновременно обнаружился значительный разрыв между теорией и практикой. Множество теоретических конструкций, которыми располагала психология к тому времени, не были достаточно хорошо обоснованы и подтверждены экспериментальными данными, а те из них, которые приводились в доказательство соответствующих теорий, не выдерживали критики с точки зрения статистической достоверности. Положения, постулаты интроспективной, атомистической (ассоциативной) психологии очень трудно было примирить с новыми фактами, тенденциями преобразования, проявившимися в различных других областях знаний. К этому времени образцом науки становятся точные и естественные знания. Психология соответствующим требованиям не отвечала.

Кризис привел к краху сложившихся основных направлений в психологии. Возникшие попытки его преодоления были направлены на решение сформулированных выше проблем. Таких попыток оказалось несколько, и наибольшую известность из них получили три, вскоре оформившиеся в самостоятельные направления: бихевиоризм, гештальтпсихология и психоанализ (фрейдизм).

Основоположником *бихевиоризма* является американский ученый Д.Уотсон, который открыто провозгласил необходимость замены традиционного предмета психологии (душевных явлений) на новый (поведение), объявив психические явления принципиально непознаваемыми естественнонаучными методами.

Д.Уотсон считал, что конечная цель науки о поведении состоит в том, чтобы понять и объяснить его, а не душевные феномены, без которых наука о поведении вообще может обойтись. Для достижения этой цели вполне достаточно выполнить три условия: точно описать само поведение, выяснить те физические стимулы, от которых оно зависит, и установить связи, существующие между стимулами и поведением. Научный поиск бихевиористов в основном и был направлен на выяснение соответствующих связей, чтобы на их основе объяснять поведение как реакции на стимулы.

С точки зрения бихевиориста (того времени), поведение животного и человека принципиально одинаково. Поэтому вполне допустимо, изучая поведение животных, непосредственно переносить на человека результаты соответствующих исследований и, наоборот, «по-человечески» трактовать виды и формы поведения животных. Утверждалось, то человек отличается от животного только большей сложностью своих поведенческих реакций и большим разнообразием стимулов, на которые он способен реагировать.

Д.Уотсон, однако, не мог полностью отрицать ни наличия, ни значения психических явлений в жизни человека. Их он считал «функциями», которые выполняют некоторую активную роль в приспособлении организма к условиям жизни, но вместе с тем признавал, что точно определить этой роли не может. Уотсон отрицал принципиальную возможность научного исследования сознания человека. Поскольку при объективном изучении поведения человека методами, заимствованными из естественных наук, бихевиорист «не наблюдает ничего такого, что он мог бы назвать сознанием, чувствованием, ощущением, воображением, волей, постольку он больше не считает, что эти термины указывают на подлинные феномены психологии»[1].

Стремление к объективизации науки о поведении, безусловно, было положительным моментом по сравнению с наукой о душе, оторванной от реальных жизненных проблем. Однако пол-

[1] *Уотсон Д.Б.* Бихевиоризм // Хрестоматия по истории психологии: Период открытого кризиса: начало 10-х—середина 30-х годов XX в. — М., 1980. — С. 35—36.

ностью отказаться от изучения психических феноменов было нельзя, учитывая их фактическое значение в жизни и поведении человека. Поэтому довольно скоро ортодоксальные взгляды основоположника бихевиористского учения были смягчены его последователями, которые одновременно пытались приблизить науку о поведении к действительности, примирить ее со сложившимся философским пониманием человека, в жизни которого психические явления играют заметную положительную роль. Это было сделано *необихевиористами* в 30-е годы XX столетия, и наибольшую известность из них получили Э.Толмен и К.Халл.

Восприняв основные бихевиористические идеи, включающие естественнонаучную поведенческую ориентацию исследований и стремление сделать психологию объективной, практически полезной наукой, Э.Толмен отказался от понимания поведения только как системы реакций на стимулы и ввел представление об *имманентной активности* (не реактивности) организма, о целенаправленности, разумности и целесообразности поведения. Цель явилась организующим и направляющим началом поведения для Э.Толмена, ее стали понимать как конечный результат, который должен быть достигнут в итоге практического выполнения организмом серии взаимосвязанных поведенческих актов.

Э.Толмен пришел к выводу, что связи между стимулами и поведенческими реакциями являются не прямыми, а опосредованными. Их изменяют, модифицируют так называемые «промежуточные переменные», среди которых много собственно психологических явлений. Важнейшие из них у человека следующие: цель, ожидание, гипотеза, когнитивная карта мира, знак и его значение. «Поведение, — писал Э.Толмен, — ...является целевым и когнитивным. Цели и познавательные моменты составляют его непосредственную основу и ткань»[1].

Свидетельством целенаправленности поведения являются следующие его признаки: самопроизвольное возникновение без внешних стимулов, порождающих его; сохранение поведения и поддержание его активности в течение длительного времени без видимых стимулов; наличие не вызванных внешними воздействиями изменений в поведении; прекращение поведения в условиях, когда стимулы еще продолжают действовать (когда цель уже достигнута); наличие поведенческих изменений, по-

---

[1] *Толмен Э.* Поведение как молярный феномен // Хрестоматия по истории психологии. — С. 54.

являющихся до того, как стимулы начинают действовать (способность организма к предвидению и преднастройке на действующий стимул); совершенствование поведения при его повторении в одних и тех же условиях. Вместе с тем, признавая целенаправленность поведения и оставаясь на почве бихевиоризма, Э.Толмен отрицал субъективное понимание цели как чисто психологического явления, определяя ее через внешне наблюдаемые признаки.

Идеи, высказанные Толменом, получили дальнейшее развитие в работах К.Халла, который предложил теоретическую модель поведения организма (ее основные постулаты мы рассматривали в учебнике).

Как бихевиоризм, так и необихевиоризм не исследовал того, что происходит в сознании человека, поэтому данный подход в целом иногда называют подходом к человеку с позиции «черного ящика». Психологи, придерживающиеся данной философии и методологии, считают, что наука, объясняя человеческое поведение, должна иметь дело только с тем, что наблюдаемо, измеряемо, входит в организм в виде стимулов и выходит из него в форме реакций на эти стимулы. На этом строится халловская теория научения, основанная на системе физиологических постулатов и ряде законов, связывающих между собой стимулы и реакции.

В новейшее время бихевиористские идеи не пользуются особой популярностью среди психологов, но продолжают привлекать к себе внимание, особенно в связи с интересными работами на человеке одного из наиболее известных современных сторонников этого подхода Б.Ф.Скиннера.

Второе направление, которое заявило о себе в период кризиса психологии, — *гештальтпсихология*. Если бихевиоризм как один из путей выхода из состояния кризиса психологии возник и получил развитие в США, то данное направление зародилось в Германии и получило признание в Европе. Гештальтпсихология тоже ориентировалась на естественные науки как на образец научного знания, но больше использовала достижения физики и математики, а не физиологии организма.

Представителей этого направления, среди которых можно назвать М.Вертгеймера, В.Келера, К.Левина и других, больше всего не устраивал упрощенный атомистический подход к изучению и анализу психических явлений, характерный для ассоциативной интроспективной психологии. Такая психология разлагала все сложные явления на элементарные, стремясь из их

сочетания по ассоциативному принципу вывести законы формирования целостных структур психического. Психические явления, по сути дела, сводились к разнообразным сочетаниям простейших элементов по ограниченному числу законов.

Гештальтпсихологи заявили о себе утверждением о существовании собственных законов формирования сложных, целостных систем психических явлений, не сводимых к элементарным законам сочетания элементов. М.Вертгеймер, характеризуя специфику этого подхода в психологии, писал: «Основную проблему гештальттеории можно было бы сформулировать так: существуют связи, при которых то, что происходит в целом, не выводится из элементов, существующих якобы в виде отдельных кусков, связываемых потом вместе, а,напротив, то, что проявляется в отдельной части этого целого, определяется внутренним структурным законом этого целого»[1]. В исследованиях гештальтпсихологов изучение сложных явлений по элементам и их связям было заменено выяснением структуры этих связей и законов ее формирования. По этой причине данное направление в истории психологии иногда называют структурной психологией (один из переводов слова «гештальт» на русский язык как раз и означает «структура»). Многие представители гештальтпсихологии, кроме психологического, имели базовое образование в области одной из точных наук, и это оказало влияние на их психологические взгляды. В.Келер, например, изучал физику и пользовался соответствующими знаниями при объяснении процессов восприятия и мышления.

Установки и принципы гештальтпсихологии применительно к личности и межличностному поведению реализовал в своих теоретических и экспериментальных исследованиях К.Левин. Для того чтобы понять и объяснить поведение личности в ее физическом и социальном окружении, писал он, необходимо для каждого психического явления (действия, эмоции, переживания и т.п.) «определить ту кратковременно действующую целостную ситуацию»[2], которая представляет собой сложившуюся на данный момент структуру поля и состояние личности. Среда, согласно Левину, должна определяться не в физических единицах, как это делают бихевиористы, а психологически, т.е. так, как она представлена в феноменальном субъективном мире воспринимающих ее людей.

---

[1] *Вертгеймер М.О.* О гештальттеории // Хрестоматия по истории психологии. — С. 86.

[2] *Левин К.* Типология и теория поля // Хрестоматия по истории психологии. — С. 122.

Идеи гештальтпсихологии сыграли положительную роль в разработке ряда важных проблем психологии. Они затронули восприятие, мышление, память, личность и межличностные отношения. Они также способствовали применению в области психологии полезных для нее теорий и понятий, заимствованных из естественнонаучных исследований. Они преобразовали старую интроспективную психологию, сделав ее более соответствующей достижениям естественных наук. Вместе с тем основные проблемы, породившие общий кризис психологической науки, гештальтпсихология так же, как и бихевиоризм, не решила, а только несколько снизила их остроту, привлекая внимание исследователей к новым интересным проблемам.

Третьим направлением, возникшим в период кризиса, стал *психоанализ*. Его основы были разработаны австрийским психиатром и психологом З.Фрейдом. Представители психоанализа в отличие от бихевиористов и гештальтпсихологов не ориентировались на точные и естественные науки как на образец для построения научного психологического знания. Они стремились найти выход из кризиса в самой психологии, образовав более тесный ее союз с другими науками, также имеющими дело с психическими явлениями, например с медициной.

Фрейдизм — и в этом его заслуга — стремился наполнить психологические знания о человеке новой жизненной правдой, создать теорию и на ее основе получить информацию, полезную для решения практических, прежде всего психотерапевтических задач. Не случайно, что свои научные изыскания З.Фрейд начал как раз с анализа и обобщения психотерапевтической практики и только затем превратил накопленный опыт в психологическую теорию.

Психология в психоанализе вновь обрела живого человека, с древних времен присущую ей глубину проникновения в сущность его души и поведения. Однако увлеченный своими умозрительными теоретическими построениями (большинство из них, как оказалось впоследствии, не имели под собой статистически достоверной фактологической основы), З.Фрейд все дальше уходил от эмпирической реальности в область психологической фантазии, и это привело к отказу от многих его идей не только со стороны ряда здравомыслящих ученых, но и собственных учеников Фрейда.

Для психоанализа ключевыми понятиями стали «сознание» и «бессознательное». Последнему была отведена особо важная роль в объяснении человеческого поведения. Фрейд писал, что

имеются веские доказательства того, что тонкая и трудная интеллектуальная работа, которая требует глубокого и напряженного мышления, может протекать вне сферы сознания, что существуют люди, «у которых самокритика и совесть... оказываются бессознательными и, оставаясь таковыми, обусловливают важнейшие поступки»[1]. Бессознательным, по Фрейду, может быть и чувство вины.

Дальнейшая судьба психоаналитического учения и отношение к нему в разных странах складывались по-разному. Поначалу все, кроме ближайших учеников и последователей Фрейда, относились к нему весьма прохладно. Затем оно привлекло к себе сторонников в Германии и Австрии, в Европе, в США, где до сих пор является довольно популярным.

В первые годы советской власти им интересовались и отечественные психологи, увидев в этом учении одну из возможных материалистических альтернатив господствовавшей тогда интроспективной идеалистической психологии. Затем, в 30-е годы, вместе с ограничениями психологических исследований, началом сильного некомпетентного идеологического давления на эту науку, особенно усилившегося после выхода постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпроса» (1936), резкой критике было подвергнуто все учение Фрейда. Прекратились переводы и публикации в нашей стране работ Фрейда и его последователей и до конца 60-х годов практически не появлялись. За это время возник и получил развитие неофрейдизм, внесший значительный вклад в науку (Э.Фромм и др.), но все это до последних лет оставалось практически неизвестным советскому читателю. Только со второй половины 80-х годов стали появляться публикации произведений неофрейдистов в нашей стране.

Кроме трех перечисленных попыток научным путем разрешить проблемы, породившие кризис, предпринимались и попытки иного рода. Одна из них состояла, например, в отказе от каких бы то ни было объяснений психологических феноменов и призыве к их описанию и пониманию на уровне интуиции. Это была так называемая понимающая психология, которую представлял, в частности, В.Дильтей. Он считал, что атомистическая, элементаристская, основанная на объяснительных методах, заимствованных из естественных наук, психология не мо-

---

[1] *Фрейд З.* Сознание и бессознательное // Хрестоматия по истории психологии. — С. 194.

жет дать целостного понимания человека как реальной, живой личности. Ее место должна занять понимающая психология.

Основная задача понимающей психологии — раскрыть смысловое содержание душевной жизни человека, систему его ценностей. «Нельзя не пожелать появления психологии, — писал В.Дильтей, — способной уловить в сети своих описаний то, чего в произведениях поэтов и писателей заключается больше, нежели в нынешних учениях о душе»[1]. Предметом такой психологии должно стать развитие душевной жизни во всей ее полноте. Описательная психология в то же самое время должна быть аналитической, и в анализ следует включить живой, художественный процесс понимания. Понимающая психология стремилась получить и собрать сведения об элементах сознания, которые необходимы и достаточны для того, чтобы представить все течение индивидуальной душевной жизни. Хорошими психологами, по мнению Дильтея, являются писатели, историки, актеры, педагоги, врачи.

Начиная с 30—40-х годов XX в., в размежевании и дифференциации психологических знаний, инициированных периодом открытого кризиса психологической науки, стали происходить важные перемены. Если первые самостоятельные направления психологических исследований, возникшие в течение двух десятилетий XX в., — бихевиоризм, гештальтпсихология, фрейдизм и понимающая психология — представляли собой разные линии развития мысли, почти не имеющие пересечений и в своих постулатах трудно совместимые друг с другом, то с 30-х годов вместе с продолжением процесса дифференциации психологических знаний начинается и постепенно набирает силу процесс их интеграции, т.е. объединения и использования в создаваемых теориях, в экспериментах и на практике различных подходов, отражающих позиции бихевиоризма, гештальттеории, психоанализа и других направлений исследования. Рассмотрим некоторые из концепций подобного рода, характерные для психологии середины XX в.

Когнитивная психология. Это направление возникло в связи с развитием кибернетики, информатики, математического программирования ЭВМ и в определенной степени явилось отрицательной реакцией на недостатки всех психологических концепций, игнорирующих сознание и принижающих роль мыш-

---

[1] *Дильтей В.* Понимающая психология // Хрестоматия по истории психологии. — С. 261.

ления в детерминации поведения человека. Здесь главное внимание было обращено на то, как человек воспринимает, перерабатывает и хранит разнообразную информацию о мире и о себе, каким образом он ее использует при принятии решений и в повседневном поведении. Значительным стимулом к развитию этой отрасли психологии явилась разработка программных языков высокого уровня для ЭВМ и технологии программирования.

Известно, что одни и те же исходные данные, введенные в вычислительную машину, порождают различные результаты в процессе их обработки в зависимости от того, по какой программе работает машина. Так и на уровне человека: для того чтобы объяснить и предсказать его поведение в ответ на определенную совокупность внешних и внутренних стимулов, необходимо знать, как он их воспринимает и перерабатывает в своей голове, каким образом он принимает решения.

Когнитивные процессы для психолога являются аналогом программы вычислительной машины. На их изучение и ориентирована эта отрасль знаний, интересующаяся главным образом тем, как человек реагирует на окружающий мир в познавательном плане. Когнитивную психологию интересует, как устроено сознание человека, его система знаний. В исследованиях, ведущихся в этом направлении, «познание человеком окружающего мира... рассматривается как активный процесс, необходимым компонентом которого являются психологические средства, формирующиеся в процессах обучения... включая обучение самой жизнью»[1].

Вместе с идеями кибернетики и информатики в психологические теории когнитивного направления вошло много специальных терминов, заимствованных из этих наук: сигнал, программа, информация, кодирование, вход и выход системы и т.п. Основное специальное понятие когнитивной психологии — «схема». Она представляет собой имеющиеся в голове человека план сбора и программу переработки информации об объектах и событиях, воспринимаемых органами чувств. У организма имеется множество связанных друг с другом в динамическую систему схем. Они по своей структуре и способу функционирования мало зависят от источников и характера информации. Восприятие, память, мышление и другие познавательные процессы оп-

[1] *Найсер У.* Что такое когнитивная психология? // История зарубежной психологии: 30—60-е годы: Тексты. — М., 1986. — С. 116.

ределяются схемами примерно так же, как устройство организма генотипом. Когнитивные схемы складываются в индивидуальном опыте человека, но отчасти являются врожденными. Они позволяют определенным образом воспринимать, перерабатывать и хранить информацию о прошлом, настоящем и вероятном будущем.

Неофрейдизм. Это направление выросло из классического психоанализа Фрейда и представлено такими именами, как А.Адлер, К.Юнг, К.Хорни, Г.Салливен, Э.Фромм и др. Характерные для него проблемы и основная система понятий, которыми для их решения пользуются сторонники этого направления, имеют много общего с теорией Фрейда, хотя ряд концепций, представленных в этом направлении, весьма радикально от нее отличается. Но тем не менее фрейдизм и неофрейдизм объединяет вера в существование и особую роль бессознательного в психике и поведении человека, убежденность в наличии у человека многих устойчивых отрицательных явлений, называемых «комплексами».

Основные положения психоаналитической концепции А.Адлера сводятся к следующему. В ней отрицается непосредственная зависимость психического развития человека от органических факторов. Утверждается, что с первых лет жизни у ребенка возникает выраженное, глубоко переживаемое им самим чувство собственной неполноценности, которое он стремится преодолеть. Кроме комплекса неполноценности ребенку с первых лет жизни приписывается стремление к творческому самосовершенствованию. Человек рассматривается как существо, изначально стремящееся к определенной жизненной цели, действующее в основном разумно, целесообразно и обдуманно. Цель жизни устанавливается самим человеком. От ее характера зависит многое в поведении человека: под влиянием заданной цели у него формируются образы, память, складываются специфическое восприятие действительности, те или иные черты характера, склонности и способности, моральный облик, эмоции и чувства.

Другую психоаналитическую концепцию, разработанную К.Юнгом, иногда называют «аналитической психологией». В соответствии с ней психика представляет собой сложное целое, относительно независимые части которого своеобразно отделены друг от друга. Центр человеческой индивидуальности составляет так называемый «комплекс Я». С ним связаны два типа бессознательного: личное и коллективное. Первое представ-

лено тем, что приобретено человеком в ходе индивидуального жизненного опыта; второе передается ему по наследству и отражает общественный опыт, накопленный человечеством. Личное бессознательное содержит комплексы, составляющие неотъемлемую часть психической жизни индивида. Коллективное бессознательное включает мифы, первобытные формы мышления, впечатления и образы, отложившиеся в мозгу человека с древних времен и передающиеся из поколения в поколение. Они могут проявляться, например, в сновидениях, содержание которых как бы возвращает человека в далекое прошлое.

Личное бессознательное представляется человеку частью его собственной жизни; содержание коллективного бессознательного — чем-то чуждым ей, странным, необычным, вызывающим сильные отрицательные переживания, неврозы. Типичным способом существования и представления коллективного бессознательного является религиозное учение, связанные с ним истории, мифы, образы, суждения. Другим выражением того же в культуре человечества выступают сказки.

Важной заслугой Юнга перед психологической наукой явилось введение в научный оборот представлений о двух типах личности: интровертированной и экстравертированной. Первой свойственна обращенность в себя в поисках причин, объясняющих совершаемые поступки; второй присуща тенденция живо откликаться на внешние воздействия и находить в них истоки поведения. Обе тенденции в той или иной степени присущи всем людям, но представлены у них, в их психологии и поведении в различной пропорции. Интровертами называют людей, у которых первая тенденция явно доминирует над второй, а экстравертами, напротив, — тех индивидов, для которых характерно явное преобладание второй тенденции.

К.Юнг также предложил одну из наиболее интересных психологических типологий личности, разделив людей на следующие типы: мыслительный, эмоциональный и сензитивный. Важным теоретическим понятием у Юнга явилось представление об «индивидуации». Этим словом он обозначил развитие психологического индивидуума как существа, отличного от общности. Индивидуация, по Юнгу, есть процесс прижизненно происходящей личностной дифференциации, имеющей целью развитие индивидуальности человека.

Э.Фромм явился автором концепции «гуманистического психоанализа». В отличие от своего учителя З.Фрейда, утвердивше-

го биологическую обусловленность психики и поведения человека, Э.Фромм доказывал, что они обусловлены социально. Характер человека создается обществом, обстоятельствами его жизни, и там, где подавляется свобода личности, возникают патологические характеры. Наиболее типичные из них: конформизм, мазохизм, садизм, склонность к разрушению и отшельничество — мы рассмотрели в гл. 13.

Генетическая психология. Основателем этого направления является Ж.Пиаже, выдающийся психолог нашего времени швейцарского происхождения. Данное направление непосредственно связано с изучением психического развития ребенка, его интеллекта. Широкое применение в концепции Пиаже нашли понятия логики и математики, а само интеллектуальное развитие представлено в виде учения о развитии логического мышления у детей с рождения до раннего юношеского возраста.

Дальнейшее развитие психологических знаний в современном зарубежном мире характеризуется несколькими тенденциями. Одна из них заключается в постепенном стирании границ между разными школами и направлениями. Это, в частности, отражается в том, что в мире все больше появляется психологических теорий, авторы которых сознательно стремятся интегрировать знания, накопленные в разных психологических концепциях: бихевиоризме, гештальтпсихологии, психоанализе, понимающей психологии, когнитивной психологии и генетической психологии.

Вторая состоит в том, что психология постепенно выходит за рамки академической науки и становится практически весьма полезной областью знаний. Кроме традиционных для нее сфер приложения (медицина, педагогика), она широко используется в промышленности, экономике, политике, юридической практике — словом, всюду, где возникают проблемы, связанные с человеком. Сейчас, пожалуй, легче перечислить те отрасли практики, где она необходима и фактически используется.

Третья тенденция состоит в расширении и обогащении как понятийного, так и методического аппарата психологических исследований за счет тех наук, с которыми психология входит в контакт при решении разнообразных научных и прикладных проблем. Особенно много полезного ей сулит усиливающийся альянс с кибернетикой и вычислительной техникой.

СТАНОВЛЕНИЕ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПСИХОЛОГИИ В НАШЕЙ СТРАНЕ

Отечественная психологическая мысль также имеет давние традиции. Своими корнями они уходят в XIX в. (если иметь в виду только развитие психологии учеными, специализирующимися в этой области знаний). Исторически появление интереса к психологии в нашей стране было связано с теми же процессами, которые предшествовали ее выделению в качестве самостоятельной науки за рубежом (до революции история нашей страны повторяла основные шаги европейской цивилизации).

Психологические воззрения отечественных ученых во второй половине XIX в. находились на острие борьбы между наукой и религией. Одной из наиболее известных ранних заявок на построение нового психологического знания явилась работа И.М.Сеченова «Рефлексы головного мозга». Она внесла значительный вклад в развитие психофизиологии, нейропсихологии, физиологии высшей нервной деятельности. Идеи И.М.Сеченова непосредственно повлияли на работу таких известных отечественных ученых, как В.М.Бехтерев, И.П.Павлов. Особенно значительный вклад в разработку психологических идей был внесен признанными в мире трудами последнего.

Немаловажная роль в развитии психологических знаний на рубеже веков принадлежала таким ученым, как А.Ф.Лазурский, Н.Н.Ланге, Г.И.Челпанов. А.Ф.Лазурский много занимался вопросами личности, особенно изучения характера человека. Н.Н.Ланге известен как один из основателей экспериментальной психологии в России. Он занимался изучением ощущений, восприятия, внимания. Особенно заметную роль в истории отечественной дореволюционной психологической мысли сыграл Г.И.Челпанов, который известен как основатель первого и старейшего в нашей стране психологического института (1912 г.).

Борьба между материализмом и идеализмом, развернувшаяся в стране вскоре после Октябрьской революции, привела к прекращению активной научной деятельности многих лабораторий и ученых, особенно тех, кто придерживался в философии идеалистических позиций. Такая судьба постигла, в частности, Г.И.Челпанова. В этой борьбе использовались далеко не научные методы аргументации и воздействия на оппонентов, причем под соответствующим политическим и идеологическим прессом психологическая наука продолжала существовать и развиваться в течение почти 70 лет.

К счастью, благодаря наличию многих талантливых ученых, которые после революции пришли в науку, психологию не постигла судьба генетики и кибернетики (хотя во многом история развития этих наук в нашей стране похожа). Это С.Л.Рубинштейн, Л.С.Выготский, А.Р.Лурия и ряд других. Именно их работам мы в первую очередь обязаны тем, что в настоящее время психологам в нашей стране не приходится начинать с нуля. Им удалось не только сохранить и развить науку, но и вырастить новые поколения ученых, которые впоследствии продолжили соответствующие исследования. Это — А.Н.Леонтьев, Б.Г.Ананьев, А.В.Запорожец, Д.Б.Эльконин, П.Я.Гальперин и др.

Основные труды отечественных психологов данного поколения приходятся на 30—60-е годы. Для этого периода характерно возникновение и развитие нескольких школ и направлений. Одно из них возникло в Грузии, его возглавил Д.Н.Узнадзе. Школа Д.Н.Узнадзе взяла на вооружение понятие установки и широко использовала его для анализа многих психологических явлений. Другое, пожалуй, самое сильное, направление оказалось связанным с именем Л.С.Выготского. Его в основном придерживались ученые, работающие в Москве, в частности, в МГУ, ряде научных институтов. В центре внимания этой группы ученых находились в основном вопросы общей и педагогической психологии. Третью школу создал С.Л.Рубинштейн, руководивший в свое время научными исследованиями на кафедре психологии МГУ и в Институте общей и педагогической психологии. Впоследствии он был подвергнут критике, которая велась с применением далеко не научных методов воздействия, и отстранен от должности. С.Л.Рубинштейну принадлежит заслуга написания первого и единственного в нашей стране по фундаментальности содержания и широте охвата психологической проблематики труда под названием «Основы общей психологии» (впервые появился в начале 40-х годов и был переиздан в 1989 г.[1]). В эту работу вошли (насколько позволяла жесткая цензура того времени) передовые достижения отечественной и мировой психологической науки.

Основные достижения отечественной психологической науки касались в основном следующих ее разделов: общей психологии, возрастной и педагогической психологии, психофизиологии.

Б.Г.Ананьев внес большой вклад в изучение вопросов восприятия, психологии педагогической оценки, общих интеграль-

[1]См.: *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии: В 2 т. — М., 1989.

ных вопросов человекознания, в котором психология играет роль ведущей науки. Заслугой Б.Г.Ананьева явилось создание факультета психологии при Ленинградском (ныне С.-Петербургском) университете, подготовка плеяды известных в нашей стране ученых, объединенных под названием «ленинградской школы».

Аналогичную организаторскую роль при создании отделения и факультета психологии в Московском государственном университете сыграли С.Л.Рубинштейн и А.Н.Леонтьев. А.Н.Леонтьев также внес существенный вклад в разработку проблем восприятия, памяти, сознания, личности и развития психики. Им была разработана теория, получившая название психологической теории деятельности, в русле которой оригинальную трактовку приобрели познавательные процессы.

А.В.Запорожец совместно с Д.Б.Эльконинным заложил основы детской психологии. В сферу основных научных интересов А.В.Запорожца, организатора и многолетнего руководителя Института дошкольного воспитания Академии педагогических наук СССР, входили вопросы возрастного развития, воспитания детей. Д.Б.Эльконин известен как автор весьма популярного учебника по детской психологии, теории детской игры, концепции периодизации возрастного развития и (совместно с В.В.Давыдовым) новой концепции обучения детей младшего школьного возраста.

Значительный вклад в развитие педагогической психологии внесли труды П.Я.Гальперина. Из его немногочисленных, но основательных работ наибольшую известность получила теория планомерного (поэтапного) формирования умственных действий, которая открыла практически эффективный путь обучения умственным и другим операциям взрослых и детей.

Благодаря А.Р.Лурии было сказано новое слово в нейропсихологии — области знаний, которая занимается изучением анатомо-физиологических основ высших психических функций, т.е. того, как восприятие, внимание, память, воображение и мышление представлены в головном мозге человека. Особое значение имели научные труды А.Р.Лурии, посвященные исследованию нейрофизиологических основ памяти и мышления человека. Они заложили научно-психологическую базу для современной медицинской психологии, широко применяются в настоящее время в диагностических и терапевтических целях в медицинской практике.

Широкую мировую известность получили работы психофизиолога Е.Н.Соколова. Совместно с сотрудниками он создал

теорию цветового зрения, теорию, объясняющую восприятие человеком формы предметов, нейрофизиологическую теорию памяти, изучал многие механизмы, объясняющие на нейронном уровне процессы восприятия и памяти. Е.Н.Соколов детально исследовал ориентировочный рефлекс, вошедший в объяснительную структуру нейрофизиологических основ внимания.

С 80-х годов начался процесс перестройки советской психологической науки, ее интеграции в мировое психологическое знание. С одной стороны, этот процесс характеризуется теми же тенденциями, которые были отмечены при анализе современной зарубежной психологии, а с другой — имеет свои особенности, связанные с социально-политической ситуацией в нашей стране. Началась и активно идет ломка сложившихся идеологических стереотипов, постепенного избавления психологии как науки от давления политических догм, ломка старых организационных структур и замена их новыми. Все это обнадеживает и позволяет надеяться на то, что в скором времени отечественная психология вновь займет достойное место в мире.

Темы и вопросы для обсуждения на семинарах

Т е м а 1. Возникновение психологических знаний.

1. Понимание душевных явлений в работах древних философов.
2. Анимизм в учении о душе.
3. Взаимосвязь души и тела в представлениях древних.
4. Материалистическое и идеалистическое понимание души.

Т е м а 2. Развитие психологии с эпохи Возрождения до середины XIX в.

1. Успехи механики и ее воздействие на науки о поведении.
2. Учение Р.Декарта о рефлексе.
3. Дуализм души и тела как доктрина новой психологии.
4. Эмпиризм и сенсуализм. Возникновение психологии как учения о внутреннем опыте.
5. Становление и развитие ассоциативной психологии.
6. Работа И.М.Сеченова «Рефлексы головного мозга» и ее значение для дальнейшего развития психологии.

Т е м а 3. Преобразование психологических знаний с середины XIX в. до второй половины XX в.

1. Успехи естествознания в XIX в.
2. Теория эволюции Ч.Дарвина и ее влияние на психологию.
3. Выделение психологии в самостоятельную науку.
4. Развитие экспериментальной интроспективной психологии В.Вундта в последней трети XIX в.

5. Кризис в психологии, его причины и сущность.
6. Возникновение новых направлений в психологии начала XX в.: бихевиоризма, фрейдизма, гештальтпсихологии и ряда других.
7. Современные направления исследований в психологии.

Т е м а 4. Становление и современное состояние психологии в нашей стране.

1. Развитие отечественной психологической мысли в XIX в.
2. Попытки преобразования психологии после Октябрьской социалистической революции.
3. Основные направления, школы и достижения психологической мысли до конца 70-х годов XX в.
4. Начало перестройки психологической науки и ее современное состояние в стране.

Темы для рефератов

1. Истоки научных психологических знаний.
2. Основные этапы развития психологии до середины XIX в.
3. Становление психологии как самостоятельной науки во второй половине XIX в.
4. Развитие психологии в первой половине XX в.

Темы для самостоятельной исследовательской работы

1. Современные направления психологических исследований в мире.
2. Основные тенденции развития психологической науки в настоящее время.

ЛИТЕРАТУРА

I

Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию: Курс лекций. — М., 1988. *(Представления древних философов о душе. Психология сознания: 20—33.)*

Ждан А.Н. История психологии: От античности до наших дней. — М., 1990. *(Выделение психологии в самостоятельную науку и ее развитие до периода открытого кризиса: 180—236. Кризис в психологии; 237—239. Бихевиоризм: 239—252, Гештальтпсихология: 252—265. Глубинная психология: 265—292. Французская социологическая школа: 292—295. Описательная психология: 295—301. Современное состояние и тенденции развития психологии: 301—365.)*

Ярошевский М.Г. История психологии. — М., 1985. *(Программы построения психологии как опытной науки: 219—245. Развитие отраслей психологии в конце XIX—начале XX в.: 246—386. Пси-*

хология в 30—40-х годах XX в.: 386—428. Исторический путь психологии и логика ее развития: 529—555.)

Ярошевский М.Г., Анциферова Л.И. Развитие и современное состояние зарубежной психологии. — М., 1974. *(Развитие психологии до ее выделения в самостоятельную науку: 23—204. Бихевиоризм: 232—249. Психоанализ: 250—257.)*

II

Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. — Т. 2. — М., 1982. *(Исторический смысл психологического кризиса: 291—436.)*

Робер М.-А., Тильман Ф. Психология индивида и группы. — М., 1988. *(Возникновение и развитие научной психологии: 18—32.)*

Теплов Б.М. Избр. тр.: В 2 т. — Т. II. — М., 1985. *(История психологии: 190—198.)*

Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. — Вып. I, II. — М., 1966. *(Возникновение экспериментальной психологии: 26—66. Бихевиоризм: 67—79.)*

Хрестоматия по истории психологии: Период открытого кризиса: начало 10-х—середина 30-х годов XX в. — М., 1980. *(Бихевиоризм: 17—82. Гештальтпсихология: 83—145. Психоанализ: 146—210.)*

Ярошевский М.Г. Психология в XX столетии: Теоретические проблемы развития психологической науки. — 2-е изд. — М., 1974. *(Психология как самостоятельная наука. История становления: 90—101. Бихевиоризм и категория действия: 174—206. Гештальтпсихология и категория образа: 207—218. Фрейдизм и категория мотивации: 219—252.)*

III

Веккер Л.М. Психические процессы. — Т. I. — Л., 1974. *(Ассоциативная психология. Гештальтпсихология. Бихевиоризм. Функциональная психология. Фрейдизм. Психология деятельности: 29—46.)*

Грэхэм Л.Р. Естествознание, философия и науки о человеческом поведении в Советском Союзе. — М., 1991. *(Физиология и психология: 163—220.)*

Петровский А.В. История советской психологии. — М., 1967.

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. — Т. I. — М., 1989. *(История психологии: 62—104.)*

Смирнов А.А. Избранные психологические труды: В 2 т. — Т. I. — М., 1987. *(Советская психология за 40 лет: 63—118. К 50-летию советской психологии: 119—144.)*

Смирнов А.А. Развитие и современное состояние психологической науки в СССР. — М., 1975. *(Вклад И.М.Сеченова в развитие научной психологии в России: 51—65. И.П.Павлов и психологическая наука: 77—84. Проблема развития психики в трудах П.П.Блонского: 147—158. Вопросы теории психологии в трудах М.Я.Басова: 158—168. Культурно-историческая теория Л.С.Выготского: 168—178.)*

Ярошевский М.Г., Анциферова Л.И. Развитие и современное состояние зарубежной психологии. — М., 1974. *(Генетическая психология Ж.Пиаже: 268—278.)*

СЛОВАРЬ ОСНОВНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ

АБСОЛЮТНЫЙ ПОРОГ ОЩУЩЕНИЙ — минимальная величина *раздражителя* любой модальности (светового, звукового и др.), способного вызвать едва заметное *ощущение*.

АБСТРАКЦИЯ — мысленное выделение какого-либо признака или свойства предмета, явления с целью его более детального изучения.

АВТОКИНЕТИЧЕСКИЙ ЭФФЕКТ — иллюзорное, кажущееся движение на самом деле неподвижного объекта, например, светящейся точки в темноте при длительной фиксации взора на ней в отсутствие каких-либо других видимых объектов в поле зрения.

АВТОРИТАРНЫЙ (властный, директивный) — характеристика человека как личности или его поведения в отношении других людей, подчеркивающая склонность пользоваться преимущественно недемократическими методами воздействия на них: давление, приказы, распоряжения и т.п.

АВТОРИТЕТНОСТЬ — способность человека иметь определенный вес среди людей, служить для них источником идей и пользоваться их признанием и уважением.

АГГЛЮТИНАЦИЯ — слияние различных слов в одно с сокращением их морфологической структуры, но с сохранением первоначального смысла. В психологии — одна из существенных характеристик слов, используемых во *внутренней речи*.

АГРЕССИВНОСТЬ (враждебность) — поведение человека в отношении других людей, которое отличается стремлением причинить им неприятности, нанести вред.

АДАПТАЦИЯ — приспособление *органов чувств* к особенностям действующих на них стимулов с целью их наилучшего восприятия и предохранения *рецепторов* от излишней перегрузки.

АККОМОДАЦИЯ — изменение кривизны хрусталика глаза с целью точной фокусировки изображения на сетчатке.

АКТИВНОСТЬ — понятие, указывающее на способность живых существ производить спонтанные движения и изменяться под воздействием внешних или внутренних *стимулов-раздражителей*.

АКЦЕНТУАЦИЯ — выделение какого-либо свойства или признака на фоне других, его особенное развитие.

АКЦЕПТОР ДЕЙСТВИЯ — понятие, введенное П.К.Анохиным. Обозначает гипотетический психофизиологический аппарат, существующий в *центральной нервной системе* и представляющий собой модель будущего результата действия, с которой затем сличаются параметры реально выполненного действия.

АЛЬТРУИЗМ — черта *характера*, побуждающая человека бескорыстно приходить на помощь людям и животным.

АМБИВАЛЕНТНОСТЬ — двойственность, противоречивость. В психологии *чувств* обозначает одновременное присутствие в душе человека противоположных, несовместимых друг с другом стремлений, касающихся одного и того же объекта.

АМНЕЗИИ — нарушения *памяти*.

АНАЛИЗАТОР — понятие, предложенное И.П.Павловым. Обозначает совокупность *афферентных* и *эфферентных* нервных структур, участвующих в восприятии, переработке и реагировании на *раздражители* (см.).

АНИМИЗМ — древнее учение об объективном существовании, переселении душ и духов, а также фантастических, сверхъестественных призраков.

АНТИЦИПАЦИЯ — предвосхищение, ожидание наступления чего-либо.

АПАТИЯ — состояние эмоционального равнодушия, безразличия и бездеятельности:

АППЕРЦЕПЦИЯ — понятие, введенное немецким ученым Г.Лейбницем. Определяет состояние особенной ясности *сознания*, его сосредоточенности на чем-либо. В понимании другого немецкого ученого, В.Вундта, обозначало некоторую внутреннюю силу, направляющую течение мысли и ход *психических процессов*.

АПРАКСИЯ — нарушение движений у человека.

АССОЦИАЦИЯ — соединение, связь психических явлений друг с другом.

АССОЦИАЦИОНИЗМ — психологическое учение, использовавшее *ассоциацию* как главный объяснительный принцип всех психических явлений. А. господствовал в психологии XVIII—XIX вв.

АТРИБУЦИЯ — приписывание какого-либо непосредственно не воспринимаемого свойства предмету, человеку или явлению.

АТРИБУЦИЯ КАУЗАЛЬНАЯ — приписывание некоторой объяснительной причины наблюдаемому действию или поступку человека.

АТТРАКЦИЯ — привлекательность, *влечение* одного человека к другому, сопровождающееся положительными *эмоциями*.

АУТОГЕННАЯ ТРЕНИРОВКА — комплекс специальных упражнений, основанных на самовнушении и используемых человеком для управления собственными психическими состояниями и поведением.

АУТИЗМ — нарушение нормального хода мышления под влиянием болезни, психотропных или иных средств. Уход человека от реальности в мир *фантазий* и *грез*. В наиболее яркой форме обнаруживается у детей дошкольного возраста и у больных шизофренией. Термин введен врачом-психиатром Е.Блейлером.

АФАЗИИ — нарушения *речи*.

АФФЕКТ — кратковременное, бурно протекающее состояние сильного эмоционального возбуждения, возникающее в результате *фрустрации* или какой-либо иной, сильно действующей на *психику* причины, обычно связанной с неудовлетворением очень важных для человека *потребностей*.

АФФЕРЕНТНЫЙ — понятие, характеризующее ход процесса нервного возбуждения по нервной системе в направлении от периферии тела к головному мозгу.

АФФИЛИАЦИЯ — потребность человека в установлении, сохранении и упрочении эмоционально положительных: дружеских, товарищеских, приятельских отношений с окружающими людьми.

БАРЬЕР ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ — внутреннее препятствие психологической природы (нежелание, боязнь, неуверенность и т.п.), мешающее человеку успешно выполнить некоторое действие. Часто возникает в деловых и личных взаимоотношениях людей и препятствует установлению между ними открытых и доверительных отношений.

БЕССОЗНАТЕЛЬНОЕ — характеристика психологических свойств, процессов и состояний человека, находящихся вне сферы его сознания, но оказывающих такое же влияние на его поведение, как и *сознание*.

БИХЕВИОРИЗМ — учение, в котором в качестве предмета психологических исследований рассматривается только поведение человека и изучается его зависимость от внешних и внутренних материальных стимулов. Б. отрицает необходимость и возможность научного исследования собственно психических явлений. Основателем Б. считается американский ученый Д.Уотсон.

БОЛЬШАЯ ГРУППА — значительное по количественному составу социальное объединение людей, образованное на основании какого-либо абстрагированного (см. *абстракция*) социально-демографического признака: пола, возраста, национальности, профессиональной принадлежности, социального или экономического положения и т.п.

БРЕД — ненормальное, болезненное состояние психики человека, сопровождающееся фантастическими образами, видениями, галлюцинациями (см. также *аутизм*).

БРЕЙНСТОРМИНГ — специальный метод организации совместной групповой творческой работы людей, рассчитанной на повышение их умственной активности и решение сложных интеллектуальных задач.

ВАЛИДНОСТЬ — качество метода психологического исследования, выражающееся в его соответствии тому, для изучения и оценки чего он изначально был предназначен.

ВЕРА — убежденность человека в чем-либо, не подкрепляемая убедительными логическими аргументами или фактами.

ВЕРБАЛЬНОЕ НАУЧЕНИЕ — приобретение человеком жизненного опыта, знаний, *умений* и *навыков* через словесные инструкции и разъяснения.

ВЕРБАЛЬНЫЙ — относящийся к звуковой человеческой речи.

ВИКАРНОЕ НАУЧЕНИЕ — приобретение человеком знаний, *умений* и *навыков* через прямое наблюдение и подражание наблюдаемому объекту.

ВЛЕЧЕНИЕ — желание, или потребность, что-либо сделать, побуждающее человека к соответствующим действиям.

ВНИМАНИЕ — состояние психологической концентрации, сосредоточенности на каком-либо объекте.

ВНУТРЕННЯЯ РЕЧЬ — особенный вид человеческой речевой деятельности, непосредственно связанный с *бессознательными*, автоматически протекающими процессами перевода мысли в слово и обратно.

ВНУШАЕМОСТЬ — податливость человека действию *внушения*.

ВНУШЕНИЕ — неосознанное влияние одного человека на другого, вызывающее определенные изменения в его психологии и поведении.

ВОЗБУДИМОСТЬ — свойство живой материи приходить в состояние возбуждения под влиянием *раздражителей* и сохранять его следы в течение некоторого времени.

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ — область психологии, изучающая психологические особенности людей разного возраста, их развитие и переходы из одного возраста в другой.

ВОЛЯ — свойство (процесс, состояние) человека, проявляющееся в его способности сознательно управлять своей *психикой* и *поступками*. Проявляется в преодолении препятствий, возникающих на пути достижения сознательно поставленной цели.

ВООБРАЖЕНИЕ — способность представлять отсутствующий или реально не существующий объект, удерживать его в сознании и мысленно манипулировать им.

ВОСПОМИНАНИЕ (припоминание) — воспроизведение по *памяти* какой-либо ранее воспринятой информации. Один из основных процессов памяти.

ВОСПРИЯТИЕ — процесс приема и переработки человеком различной информации, поступающей в мозг через органы *чувств*. Завершается формированием *образа*.

ВРЕМЯ РЕАКЦИИ — интервал времени между началом действия какого-либо стимула и появлением в организме определенной реакции на него.

ВТОРАЯ СИГНАЛЬНАЯ СИСТЕМА — система речевых знаков, символов, вызывающих у человека такие же реакции, как и реальные объекты, которые этими символами обозначены.

ВЫРАЗИТЕЛЬНЫЕ ДВИЖЕНИЯ (экспрессия) — система данных от природы или выученных движений (*жесты, мимика, пантомимика*), при помощи которых человек невербальным путем (см. *вербальный*) передает информацию о своих внутренних состояниях или внешнем мире другим людям.

ВЫСШИЕ ПСИХИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ — преобразованные под влиянием жизни в обществе, обучения и воспитания *психические процессы* человека. Понятие введено Л.С.Выготским в рамках культурно-исторической теории развития В.п.ф. (см.).

ВЫТЕСНЕНИЕ — один из *защитных механизмов* (см.) в психоаналитической теории личности (см. *психоанализ*). Под действием В. из памяти человека выводятся из *сознания* в сферу *бессознательного* сведения, вызывающие у него сильные неприятные эмоциональные переживания.

ГАЛЛЮЦИНАЦИИ — нереальные, фантастические образы, возникающие у человека во время болезней, влияющих на состояние его психики (см. также *аутизм, бред*).

ГЕНЕРАЛИЗАЦИЯ СТИМУЛА — приобретение многими стимулами (см. *раздражитель*), изначально не связанными с ус-

ловной реакцией (см. *рефлекс условный*), способности ее вызывать.

ГЕНЕТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ — отрасль психологической науки, изучающая происхождение психических явлений и их связь с *генотипом* человека.

ГЕНЕТИЧЕСКИЙ МЕТОД — метод изучения психических явлений в развитии, устанавливающий их происхождение и законы преобразования по мере развития (см. также *исторический метод*).

ГЕНИАЛЬНОСТЬ — высший уровень развития у человека каких-либо *способностей*, делающий его выдающейся личностью в соответствующей области или сфере деятельности.

ГЕНОТИП — совокупность генов или каких-либо качеств, полученных человеком в наследство от своих родителей.

ГЕШТАЛЬТ — структура, целое, система.

ГЕШТАЛЬТПСИХОЛОГИЯ — направление психологических исследований, возникшее в Германии в начале XX в. в период открытого кризиса *психологической науки*. В противоположность *ассоциационизму* гештальтпсихология утверждала приоритет структуры, или целостности (см. *гештальт*), в организации психических процессов, законах и динамике их протекания.

ГИЛОЗОИЗМ — философское учение о всеобщей одухотворенности материи, утверждающее, что чувствительность как элементарная форма *психики* присуща всем без исключения вещам, существующим в природе.

ГИПНОЗ — вызванное внушающим воздействием временное отключение сознания человека или снятие сознательного контроля над собственным поведением.

ГОМЕОСТАЗ — нормальное состояние равновесия органических и других процессов в живой системе.

ГРЕЗЫ — фантазии, мечты человека, рисующие в его воображении приятные, желаемые картины будущей жизни.

ГРУППА — совокупность людей, выделенная на основе какого-либо одного или нескольких, общих для них признаков (см. также *малая группа*).

ГРУППОВАЯ ДИНАМИКА — направление исследований в *социальной психологии* (см.), в котором изучается процесс возникновения, функционирования и развития разных групп (см.).

ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ — отрасль психологии, в которой человек рассматривается как высшее духовное существо, ставящее перед собой цель самосовершенствования и стремящееся к ее достижению. Г.п. возникла в первой поло-

вине XX в. Основоположниками считаются американские ученые Г.Оллпорт, А.Маслоу и К.Роджерс.

ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ — (см. *отклоняющееся поведение*).

ДЕПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ (обезличивание) — временная утрата человеком психологических и поведенческих особенностей, характеризующих его как *личность*.

ДЕПРЕССИЯ — состояние душевного расстройства, подавленности, характеризующееся упадком сил и снижением активности.

ДЕТЕРМИНАЦИЯ — причинное обусловливание (см. *детерминизм*).

ДЕТЕРМИНИЗМ — философско-гносеологическое учение, утверждающее наличие и возможность установления объективных причин всех явлений, существующих в мире.

ДЕТСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ — отрасль *возрастной психологии*, в которой изучается психология детей разного возраста, от рождения до окончания школы.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ — специфический вид человеческой активности, направленной на творческое преобразование, совершенствование действительности и самого себя.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕДМЕТНАЯ — деятельность, подчиненная в своем течении особенностям предметов материальной и духовной культуры, созданных людьми. Рассчитана на усвоение способов правильного употребления этих предметов людьми и развитие их *способностей*.

ДИСПОЗИЦИЯ — предрасположенность, готовность человека к определенным внешним или внутренним действиям.

ДИСТРЕСС — отрицательное влияние стрессовой (см. *стресс*) ситуации на деятельность человека, вплоть до ее полного разрушения.

ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ — отрасль психологической науки, изучающая и объясняющая психологические и поведенческие различия людей.

ДОМИНАНТА — преобладающий очаг возбуждения в головном мозге человека, связанный с повышенным вниманием или актуальной потребностью. Способен усиливаться за счет притяжения возбуждений с соседних участков мозга. Понятие Д. введено А.Ухтомским.

ДРАЙВ — понятие, обозначающее неосознаваемое внутреннее влечение общего характера, порождаемое некоторой органической *потребностью*. Используется в психологии *мотивации* и в теории *научения*.

ДУАЛИЗМ — учение о независимом, самостоятельном существовании тела и души. Берет свое начало в работах древних философов, но полное развитие получает в средние века. Развернуто представлено в работах французского философа Р.Декарта.

ДУША — старое, использовавшееся в науке до появления слова «психология» название совокупности явлений, исследуемых в современной психологии.

ЖЕЛАНИЕ — состояние актуализированной, т.е. начавшей действовать, потребности, сопровождаемое стремлением и готовностью сделать что-либо конкретное для ее удовлетворения.

ЖЕСТ — движение рук человека, выражающее его внутреннее состояние или указывающее на какой-либо объект во внешнем мире.

ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТЬ — совокупность видов активности, объединяемых понятием «жизнь» и свойственных живой материи.

ЗАБЫВАНИЕ — процесс *памяти*, связанный с утратой следов прежних воздействий и возможности их воспроизведения (см. *воспоминание*).

ЗАДАТКИ — предпосылки к развитию способностей. Могут быть врожденными и приобретенными при жизни.

ЗАКОН БУГЕРА—ВЕБЕРА — психофизический (см. *психофизика*) закон, выражающий постоянство отношения приращения величины *раздражителя*, породившего едва заметное изменение силы *ощущения* к его исходной величине:

$$\frac{\Delta I}{I} = K,$$

где I — исходная величина раздражителя, ΔI — его приращение, K — константа.

Этот закон независимо друг от друга был установлен французским ученым П.Бугером и немецким ученым Э.Вебером.

ЗАКОН ВЕБЕРА—ФЕХНЕРА — закон, утверждающий, что сила ощущения пропорциональна логарифму величины действующего раздражителя:

$$S = K \cdot \lg I + C,$$

где S — сила ощущения, I — величина раздражителя, K и C — константы.

Выведен немецким ученым Г.Фехнером на основе закона Бугера — Вебера (см.).

ЗАКОН ЙЕРКСА—ДОДСОНА — криволинейная, колоколообразная связь, существующая между силой эмоционального возбуждения и успешностью деятельности человека. Показывает, что наиболее продуктивной деятельность бывает при умеренном, оптимальном уровне возбуждения. Открыт в начале XX в. американскими психологами Р.Йерксом и Дж.Додсоном.

ЗАКОН СТИВЕНСА — один из вариантов основного психофизического закона (см. *закон Вебера—Фехнера*), предполагающий наличие не логарифмической, а степенной функциональной зависимости между величиной стимула и силой ощущения:

$$S = K \cdot I^n,$$

где S — сила ощущения, I — величина действующего стимула, K и n — константы.

ЗАМЕЩЕНИЕ (сублимация) — один из защитных *механизмов*, представляющих собой подсознательную замену одной, запретной или практически не достижимой, цели на другую, разрешенную и более доступную, способную хотя бы частично удовлетворить актуальную потребность.

ЗАРАЖЕНИЕ — психологический термин, обозначающий бессознательную передачу от человека к человеку каких-либо эмоций, состояний, побуждений.

ЗАЩИТНЫЕ МЕХАНИЗМЫ — психоаналитическое понятие (см. *психоанализ*), обозначающее совокупность бессознательных приемов, с помощью которых человек, как личность, оберегает себя от психологических травм.

ЗАПОМИНАНИЕ — один из процессов *памяти*, обозначающий введение в память вновь поступающей информации.

ЗНАК — символ или объект, служащий заменителем другого объекта.

ЗНАЧЕНИЕ (слова, понятия) — то содержание, которое вкладывают в данное слово или понятие все употребляющие его люди.

ЗОНА ПОТЕНЦИАЛЬНОГО (БЛИЖАЙШЕГО) РАЗВИТИЯ — возможности в психическом развитии, которые открываются у человека при оказании ему минимальной помощи со стороны. Понятие З.п.р. введено Л.С.Выготским.

ЗООПСИХОЛОГИЯ — отрасль психологической науки, изучающая поведение и психологию животных.

ИДЕНТИФИКАЦИЯ — отождествление. В психологии — установление сходства одного человека с другим, направленное на его вспоминание и собственное развитие идентифицирующегося с ним лица.

ИДЕОМОТОРИКА — влияние мыслей на движения, проявляющееся в том, что всякая мысль о движении сопровождается едва заметным реальным движением наиболее подвижных частей тела: рук, глаз, головы или туловища. Эти движения зачастую являются непроизвольными и скрытыми от сознания самого человека, совершающего их.

ИКОНИЧЕСКАЯ ПАМЯТЬ — (см. *мгновенная память*).

ИЛЛЮЗИИ — феномены восприятия, воображения и памяти, существующие только в голове человека и не соответствующие какому-либо реальному явлению или объекту.

ИМПЛИЦИТНАЯ ТЕОРИЯ ЛИЧНОСТИ — устойчивое, прижизненно сформировавшееся у человека представление о взаимосвязи внешнего облика, поведения и черт *личности* людей, на основе которого он судит о людях в условиях недостаточной информации о них.

ИМПРИНТИНГ — вид приобретения опыта, занимающий промежуточное положение между научением и врожденными реакциями. При И. готовые с рождения формы поведения включаются в действие под влиянием какого-либо внешнего стимула, который как бы запускает их в действие.

ИМПУЛЬСИВНОСТЬ — характерологическая черта человека, проявляющаяся в его склонности к быстротечным, непродуманным действиям и поступкам.

ИНДИВИД — отдельно взятый человек в совокупности всех присущих ему качеств: биологических, физических, социальных, психологических и др.

ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ — своеобразное сочетание индивидных (см. *индивид*) свойств человека, отличающее его от других людей.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ СТИЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ — устойчивое сочетание особенностей выполнения разных видов деятельности одним и тем же человеком.

ИНИЦИАТИВА — проявление человеком активности, не стимулированной извне и не определяемой не зависящими от него обстоятельствами.

ИНСАЙТ (озарение, догадка) — неожиданное для самого человека, внезапное нахождение решения какой-либо проблемы, над которой он долго и настойчиво думал.

ИНСТИНКТ — врожденная, малоизменяемая форма поведения, обеспечивающая приспособление организма к типичным условиям его жизни.

ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЕ ДЕЙСТВИЕ — действие, служащее средством достижения цели, отличной от его собственного результата.

ИНТЕЛЛЕКТ — совокупность умственных способностей человека и некоторых высших животных, например, человекообразных обезьян.

ИНТЕРАКЦИЯ — взаимодействие.

ИНТЕРАКЦИОНИЗМ — учение, утверждающее, что все прижизненно приобретаемые человеком психологические свойства, качества и виды поведения являются результатом взаимодействия его внутреннего мира и внешней среды.

ИНТЕРЕС — эмоционально окрашенное, повышенное внимание человека к какому-либо объекту или явлению.

ИНТЕРИОРИЗАЦИЯ — переход из внешней для организма среды во внутреннюю. Применительно к человеку **И.** означает превращение внешних действий с материальными предметами во внутренние, умственные, оперирующие символами. Согласно культурно-исторической теории формирования высших *психических функций* И. является основным механизмом их развития.

ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ — нарушение нормального хода одного процесса вмешательством другого.

ИНТРОВЕРСИЯ — обращенность сознания человека к самому себе; поглощенность собственными проблемами и переживаниями, сопровождаемая ослаблением внимания к тому, что происходит вокруг. И. является одной из базовых черт *личности*.

ИНТРОСПЕКТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ — отрасль психологических исследований, существовавшая в основном в XIX в. Основным методом исследования в И.п. была *интроспекция*.

ИНТРОСПЕКЦИЯ — метод познания психических явлений путем самонаблюдения человека, т.е. внимательного изучения самим человеком того, что происходит в его сознании при решении разного рода задач.

ИНТУИЦИЯ — способность быстро находить верное решение задачи и ориентироваться в сложных жизненных ситуациях, а также предвидеть ход событий.

ИФАНТИЛИЗМ — проявление детских черт в психологии и поведении взрослого человека.

ИСПЫТУЕМЫЙ — человек, над которым проводятся научные психологические опыты.

ИСТОРИЧЕСКИЙ МЕТОД — метод изучения психических явлений в их развитии в зависимости от исторических условий жизни человека.

КАТАРСИС — очищение. Психоаналитический (см. *психоанализ*) термин, обозначающий душевное облегчение, наступающее у человека после сильных эмоциональных переживаний типа аффекта или *стресса*.

КАЧЕСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ — метод психологического исследования, при котором не используются количественные показатели, а выводы делаются только на основе логических рассуждений по поводу полученных фактов.

КЛИМАТ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ — общая социально-психологическая характеристика состояния *малой группы,* в особенности человеческих взаимоотношений, сложившихся в ней.

КОГНИТИВНАЯ БЕСПОМОЩНОСТЬ — психологическое состояние или ситуация, при которой индивид, имея необходимые знания, умения и навыки для решения задачи, в силу ряда причин когнитивного характера не может справиться с ней.

КОГНИТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ — одно из современных направлений исследований в психологии, объясняющее поведение человека на основе знаний и изучающее процесс и динамику их формирования.

КОГНИТИВНОГО ДИССОНАНСА ТЕОРИЯ — теория, предложенная в русле *когнитивной психологии* американским ученым Л.Фестингером. Рассматривает *когнитивный диссонанс* как один из главных факторов, управляющих поведением человека.

КОГНИТИВНЫЙ ДИССОНАНС — противоречие в системе знаний человека, порождающее у него неприятные переживания и побуждающее его к действиям, направленным на устранение этого противоречия.

КОЛЛЕКТИВ — высокоразвитая *малая группа* людей, отношения в которой строятся на позитивных нормах морали. К. обладает повышенной эффективностью в работе, проявляющейся в форме *сверхаддитивного эффекта*.

КОММУНИКАЦИИ — контакты, *общение*, обмен информацией и взаимодействие людей друг с другом.

КОМПЕНСАЦИЯ — способность человека избавляться от переживаний по поводу собственных недостатков (см. *комплекс неполноценности*) за счет усиленной работы над собой и развития других положительных качеств. Понятие К. введено А.Адлером.

КОМПЛЕКС НЕПОЛНОЦЕННОСТИ — сложное состояние человека, связанное с недостатком каких-либо качеств (способностей, знаний, умений и навыков), сопровождаемое глубоки-

ми отрицательными эмоциональными переживаниями по этому поводу.

КОМПЛЕКС ОЖИВЛЕНИЯ — сложная сенсорно-двигательная реакция младенца (около 2—3 месяцев), возникающая при восприятии близкого человека, в первую очередь своей матери.

КОНВЕРГЕНЦИЯ — сведение зрительных осей глаз на каком-либо объекте или в одну точку зрительного пространства.

КОНСТАНТНОСТЬ ВОСПРИЯТИЯ — свойство воспринимать объекты и видеть их относительно постоянными по величине, форме и цвету в изменяющихся физических условиях восприятия.

КОНТЕНТ-АНАЛИЗ — метод психологического изучения различных текстов, позволяющий по их содержанию судить о психологии создателей этих текстов.

КОНФЛИКТ ВНУТРИЛИЧНОСТНЫЙ — состояние неудовлетворенности человека какими-либо обстоятельствами его жизни, связанное с наличием у него противоречащих друг другу интересов, стремлений, потребностей, порождающих *аффекты* и *стрессы*.

КОНФЛИКТ МЕЖЛИЧНОСТНЫЙ — трудноразрешимое противоречие, возникающее между людьми и вызванное несовместимостью их взглядов, интересов, целей, потребностей.

КОНФОРМНОСТЬ — некритическое принятие человеком чужого неправильного мнения, сопровождаемое неискренним отказом от собственного мнения, в правильности которого человек внутренне не сомневается. Такой отказ при конформном поведении обычно мотивирован какими-либо конъюнктурными соображениями.

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ РЕФЛЕКТОРНАЯ ДУГА — понятие, расширяющее и углубляющее павловское представление о *рефлекторной дуге* за счет включения в него новейших данных о специализации и работе различных групп нейронов коры головного мозга. Понятие К.р.д. введено Е.Н.Соколовым и Ч.А.Измайловым.

КОРРЕЛЯЦИЯ — математическое понятие, указывающее на статистическую связь, существующую между изучаемыми явлениями (см. *математическая статистика*).

КОЭФФИЦИЕНТ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ — числовой показатель умственного развития человека, получаемый в результате применения специальных *тестов*, предназначенных для количественной оценки уровня развития интеллекта человека.

КРИЗИС — состояние душевного расстройства, вызванное длительной неудовлетворенностью человека собой и своими взаимоотношениями с окружающим миром. К. возрастной нередко возникает при переходе человека из одной возрастной группы в другую.

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ РАЗВИТИЯ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ — теория, объясняющая процесс формирования и развития *высших психических функций* человека на основе культурных и общественно-исторических условий существования людей. Разработана в 20—30-е годы Л.С.Выготским.

ЛАБИЛЬНОСТЬ — свойство нервных процессов (нервной системы), проявляющееся в способности проводить определенное количество нервных импульсов за единицу времени. Л. также характеризует скорость возникновения и прекращения нервного процесса.

ЛИБИДО — одно из основных понятий *психоанализа*. Обозначает некоторый вид энергии, чаще всего биохимической, которая лежит в основе потребностей и поступков человека. Понятие Л. введено в научный оборот З.Фрейдом.

ЛИДЕР — член группы, чей авторитет, власть или полномочия безоговорочно признаются остальными членами *малой группы*, готовыми следовать за ним.

ЛИДЕРСТВО — поведение *лидера* в *малой группе*. Приобретение или утрата им лидерских полномочий, осуществление им своих лидерских функций.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ — относящийся к языку.

ЛИЧНОСТЬ — понятие, обозначающее совокупность устойчивых психологических качеств человека, составляющих его *индивидуальность*.

ЛОГОТЕРАПИЯ — психотерапевтический метод (см. *психотерапия*), рассчитанный на то, чтобы придать утратившей смысл жизни человека более определенное духовное содержание, обратить внимание и сознание человека к подлинным нравственным и культурным ценностям. Предложен австрийским психиатром В.Франклом и основан на осознании человеком своей ответственности перед людьми и самим собой.

ЛОКАЛИЗАЦИЯ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ (свойств и состояний человека) — представленность в структурах головного мозга человека места расположения там основных психических функций, состояний и свойств, их связь с конкретными анатомо-физиологическими отделами и структурами мозга.

ЛОКАЛЬНЫЙ — ограниченный, местный.

ЛОКУС КОНТРОЛЯ — понятие, характеризующее локализацию причин, исходя из которых человек объясняет свое собственное поведение и наблюдаемое им поведение других людей. Внутренний Л.к. — это поиск причин поведения в самом человеке, а внешний Л.к. — их локализация вне человека, в окружающей его среде. Понятие Л.к. введено американским психологом Ю.Роттером.

ЛОНГИТЮДНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ — длительное по времени своего проведения научное исследование процессов формирования, развития и изменения каких-либо психических или поведенческих явлений.

ЛЮБОВЬ — высшее духовное чувство человека, богатое разнообразными эмоциональными переживаниями, основанное на благородных чувствах и высокой морали и сопровождаемое готовностью сделать все от себя зависящее для благополучия любимого человека.

МАЗОХИЗМ — самоунижение, самоистязание человека, связанное с неудовлетворенностью собой и убежденностью, что причины жизненных неудач находятся в нем самом (см. *внутренний локус контроля*). М. — одно из главных понятий, используемых в типологии социальных характеров, предложенной немецко-американским ученым Э.Фроммом.

МАЛАЯ ГРУППА — небольшая по численности совокупность людей, включающая от 2—3 до 20—30 человек, занятых общим дел и имеющих прямые личные контакты друг с другом.

МАССОВИДНЫЕ ЯВЛЕНИЯ ПСИХИКИ — социально-психологические явления, возникающие в массах людей (население, толпа, масса, группа, нация и т.п.). М.я.п. включают слухи, *панику, подражание, заражение, внушение* и др.

МАССОВЫЕ КОММУНИКАЦИИ — средства передачи информации, рассчитанные на массовую аудиторию: печать, радио, телевидение и т.п.

МАТЕМАТИЧЕСКАЯ СТАТИСТИКА — область высшей математики, имеющая дело с закономерностями, характеризующими взаимодействие случайных величин. Методы М.с. широко используются в психологии для поиска и обнаружения достоверных связей психических и поведенческих явлений с другими факторами, рассматриваемыми в качестве их причин или следствий.

МГНОВЕННАЯ ПАМЯТЬ — память, рассчитанная на очень короткое по времени сохранение в голове человека следов вос-

принятого материала. М.п. действует, как правило, только во время самого процесса восприятия.

МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ — отрасль психологической науки, изучающая психические явления и поведение человека с целью предупреждения, диагностики и лечения разных болезней.

МЕЛАНХОЛИК — человек, чье поведение характеризуется замедленностью реакций на действующие *стимулы*, а также речевых, мыслительных и двигательных процессов.

МЕТОД БЛИЗНЕЦОВ — метод научного исследования, основанный на сравнении психологии и поведения двух типов близнецов: монозиготных (с одинаковым *генотипом*) и дизиготных (с различным генотипом). М.б. применяется для решения проблемы генотипической или средовой обусловленности определенных психологических и поведенческих особенностей человека.

МЕТОД ПРОБ И ОШИБОК — способ приобретения знаний, умений и навыков через многократное механическое повторение действий, в результате которых они формируются. М.п. и о. введен американским исследователем Э.Торндайком для изучения процесса *научения* у животных.

МЕТОД СЕМАНТИЧЕСКОГО ДИФФЕРЕНЦИАЛА — способ изучения содержания и структуры *сознания* человека через определение им понятий с помощью серии заранее заданных полярных определений типа «сильный — слабый», «хороший — плохой» и т.п. М.с.д. введен американским психологом Ч.Осгудом.

МЕЧТЫ — планы человека на будущее, представленные в его *воображении* и реализующие наиболее важные для него потребности и интересы.

МИМИКА — совокупность движений частей лица человека, выражающих его состояние или отношение к тому, что он воспринимает (представляет, обдумывает, припоминает и т.п.).

МОДАЛЬНОСТЬ — понятие, обозначающее качество ощущений, возникающих под действием определенных *раздражителей*.

МОТИВ ВЛАСТИ — устойчивая черта личности, выражающая собой потребность одного человека в обладании властью над другими людьми, стремление господствовать, управлять, распоряжаться ими.

МОТИВ — внутренняя устойчивая психологическая причина поведения или поступка человека.

МОТИВ ДОСТИЖЕНИЯ УСПЕХА — потребность добиваться успехов в разных видах деятельности, рассматриваемая как устойчивая личностная *черта*.

МОТИВ ИЗБЕГАНИЯ НЕУДАЧИ — более или менее устойчивое стремление человека избегать неудач в тех ситуациях жизни, где результаты его деятельности оцениваются другими людьми. М.и.н. — черта *личности*, противоположная мотиву достижения *успехов*.

МОТИВАЦИЯ — динамический процесс внутреннего, психологического и физиологического управления поведением, включающий его инициацию, направление, организацию, поддержку.

МОТИВИРОВКА — разумное обоснование, объяснение самим человеком его поступков, которое не всегда соответствует истине.

МЫШЛЕНИЕ — психологический процесс познания, связанный с открытием субъективно нового знания, с решением задач, с творческим преобразованием действительности.

НАБЛЮДЕНИЕ — метод психологического исследования, рассчитанный на непосредственное получение нужной информации через органы *чувств*.

НАВЫК — сформированное, автоматически осуществляемое движение, не требующее сознательного контроля и специальных волевых усилий для его выполнения.

НАГЛЯДНО-ДЕЙСТВЕННОЕ МЫШЛЕНИЕ — способ практического решения задач, предполагающий зрительное изучение ситуации и практические действия в ней с материальными предметами.

НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОЕ МЫШЛЕНИЕ — способ решения задач, включающий наблюдение за ситуацией и оперирование образами составляющих ее предметов без практических действий с ними.

НАДЕЖНОСТЬ — качество научного метода исследования, позволяющее получать одни и те же результаты при повторном или многократном использовании данного метода.

НАМЕРЕНИЕ — сознательное желание, готовность что-либо сделать.

НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ — понятие, обозначающее совокупность потребностей и *мотивов* личности, определяющих главное направление ее поведения.

НАПРЯЖЕННОСТЬ — состояние повышенного физического или психологического возбуждения, сопровождаемое неприятными внутренними чувствами и требующее разрядки.

НАСТРОЕНИЕ — эмоциональное состояние человека, связанное со слабо выраженными положительными или отрица-

тельными эмоциями и существующее в течение длительного времени.

НАУЧЕНИЕ — приобретение знаний, умений и навыков в результате жизненного опыта.

НЕВРОТИЗМ — свойство человека, характеризующееся его повышенной возбудимостью, *импульсивностью* и *тревожностью*.

НЕГАТИВИЗМ — демонстративное противодействие человека другим людям, непринятие им разумных советов со стороны других людей. Часто встречается у детей в период возрастных *кризисов*.

НЕЙРОПСИХОЛОГИЯ — отрасль психологической науки, изучающая связь психических процессов, свойств и состояний с работой мозга.

НЕОБИХЕВИОРИЗМ — направление в психологии, пришедшее на смену *бихевиоризма* в 30-е годы XX в. Характеризуется признанием активной роли психических состояний в управлении поведением. Представлен в учениях американских психологов Э.Толмена, К.Халла, Б.Скиннера.

НЕОФРЕЙДИЗМ — учение, возникшее на базе *психоанализа* З.Фрейда. Связано с признанием существенной роли общества в формировании личности и с отказом от рассмотрения органических потребностей как единственной основы социального человеческого поведения.

НОРМЫ СОЦИАЛЬНЫЕ — принятые в данном обществе или *группе* правила поведения, регулирующие взаимоотношения людей.

ОБЕЗЛИЧИВАНИЕ — (см. *деперсонализация*).

ОБОБЩЕНИЕ — (см. *абстракция*) — выделение общего из множества частных явлений. Перенос однажды сформированных знаний, *умений* и *навыков* на новые задачи и ситуации.

ОБРАЗ — обобщенная картина мира (предметов, явлений), складывающаяся в результате переработки информации о нем, поступающей через органы чувств.

ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ — процесс получения информации о состояниях партнера по общению с целью улучшения общения и достижения желаемого результата.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ — область психологической науки, изучающая общие закономерности психики и поведения человека, разрабатывающая основные понятия и представляющая главные законы, на основе которых формируется, развивается и функционирует *психика* человека.

ОБЩЕНИЕ — обмен информацией между людьми, их взаимодействие.

ОБЫДЕННОЕ СОЗНАНИЕ — усредненный уровень сознания масс людей, составляющих данное общество. О.с. отличается от научного сознания невысокой достоверностью и точностью имеющихся в нем сведений.

ОБЪЕКТИВАЦИЯ — процесс и результат локализации образов восприятия во внешнем мире — там, где располагается источник воспринимаемой информации.

ОДАРЕННОСТЬ — наличие у человека *задатков* к развитию *способностей*.

ОЖИДАНИЕ — одно из основных понятий *когнитивной психологии*, выражающее способность предвосхищения человеком будущих событий.

ОНТОГЕНЕЗ — процесс индивидуального развития организма или *личности* (см.).

ОПЕРАНТНОЕ ОБУСЛОВЛИВАНИЕ — вид научения, осуществляемого за счет подкрепления наиболее успешных реакций организма на те или иные *стимулы*. Понятие О.о. предложено американским психологом Э.Торндайком и разработано Б.Скиннером.

ОПЕРАТИВНАЯ ПАМЯТЬ — вид памяти, рассчитанный на сохранение информации в течение определенного времени, необходимого для выполнения некоторого действия или *операции*.

ОПЕРАЦИЯ — система движений, связанных с выполнением конкретного действия, направленных на достижение его цели.

ОПРЕДМЕЧИВАНИЕ — диалектико-материалистическое понятие, обозначающее процесс и результат воплощения в предметах деятельности человека, составляющих материальную и духовную культуру, его же способностей.

ОПРОС — метод психологического изучения, в процессе применения которого людям задаются вопросы и на основе ответов на них судят о психологии этих людей.

ОПРОСНИК ЛИЧНОСТНЫЙ — метод исследования личности, основанный на использовании системы письменных или устных, заранее продуманных вопросов, адресованных человеку, чьи психологические особенности подлежат изучению.

ОРГАНЫ ЧУВСТВ — телесные органы, специально предназначенные для восприятия, переработки и хранения информации. О.ч. включают *рецепторы*, нервные пути, проводящие возбуждения в мозг и обратно, а также центральные отделы нервной системы человека, перерабатывающие эти возбуждения.

ОРИЕНТИРОВОЧНАЯ РЕАКЦИЯ (РЕФЛЕКС) — реакция организма на новые стимулы, проявляющаяся в общей его активизации, в сосредоточении внимания, в мобилизации сил и ресурсов.

ОСМЫСЛЕННОСТЬ ВОСПРИЯТИЯ — свойство человеческого восприятия приписывать воспринимаемому объекту или явлению определенный смысл, обозначать его словом, относить к определенной языковой категории.

ОСНОВНОЙ ПСИХОФИЗИЧЕСКИЙ ЗАКОН — (см. *закон Вебера—Фехнера*).

ОТКЛОНЯЮЩЕЕСЯ (ДЕВИАНТНОЕ) ПОВЕДЕНИЕ — поведение человека, отклоняющееся от установленных правовых или нравственных норм, нарушающее их.

ОТКРЫТЫЙ КРИЗИС ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ — критическое состояние в психологической науке, возникшее в начале XX в. и связанное с ее неспособностью удовлетворительно разрешить ряд актуальных теоретических и практических проблем.

ОТНОСИТЕЛЬНЫЙ ПОРОГ ОЩУЩЕНИЯ — величина, на которую должен измениться раздражитель, действующий на органы чувств, чтобы одновременно изменилось и вызываемое им ощущение (величина ΔI в *законе Бугера—Вебера*).

ОТРАЖЕНИЕ — философско-гносеологическое понятие, относящееся к теории познания. В соответствии с ним все психические процессы и состояния человека рассматриваются как отражения в голове человека объективной, не зависимой от него действительности.

ОТЧУЖДЕНИЕ — процесс или результат утраты для человека значения или личностного смысла (см. *смысл личностный*) того, что раньше привлекало его внимание, было для него интересным и важным.

ОЩУЩЕНИЕ — элементарный психический процесс, представляющий собой субъективное отражение живым существом в виде психических явлений простейших свойств окружающего мира.

ПАМЯТЬ — процессы запоминания, сохранения, воспроизводства и переработки человеком разнообразной информации.

ПАМЯТЬ ГЕНЕТИЧЕСКАЯ — память, обусловленная *генотипом*, передаваемая из поколения в поколение.

ПАМЯТЬ ДОЛГОВРЕМЕННАЯ — память, рассчитанная на длительное хранение и многократное воспроизведение информации при условии ее сохранения.

ПАМЯТЬ КРАТКОВРЕМЕННАЯ — память, рассчитанная на хранение информации в течение небольшого промежутка времени, от нескольких до десятков секунд, до тех пор, пока содержащаяся в ней информация не будет использована или переведена в долговременную память.

ПАМЯТЬ ОПЕРАТИВНАЯ — (см. *оперативная память*).

ПАНИКА — массовидное явление *психики*, характеризующееся возникновением одновременно у многих людей, находящихся в контактах друг с другом, чувств страха, беспокойства, а также беспорядочных, хаотичных движений и непродуманных действий.

ПАНТОМИМИКА — система выразительных движений, совершаемых при помощи тела.

ПАРАПСИХОЛОГИЯ — область психологии, изучающая необычные, не поддающиеся научному объяснению явления, связанные с психологией и поведением людей.

ПАТОПСИХОЛОГИЯ — область психологических исследований, связанная с изучением отклонений в психике и поведении человека при различных заболеваниях.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ — область психологической науки, изучающая психологические основы обучения, воспитания и педагогической деятельности.

ПЕРВИЧНЫЕ ДАННЫЕ — та информация об изучаемых явлениях, которая получается в начале исследования и подлежит дальнейшей обработке прежде, чем на ее основе можно будет сделать достоверные выводы об этих явлениях.

ПЕРВИЧНЫЕ ЭМОЦИИ — генотипически (см. *генотип*) обусловленные простейшие эмоциональные переживания: удовольствие, неудовольствие, боль, страх, гнев и др.

ПЕРЕЖИВАНИЕ — ощущение, сопровождаемое эмоциями.

ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ — процесс превращения человека в *личность* (см.), приобретения им *индивидуальности* (см.).

ПЕРЦЕПТИВНЫЙ — относящийся к восприятию.

ПОДКРЕПЛЕНИЕ — средство, способное удовлетворить возникшую потребность, снять вызванную ею напряженность. П. — также средство, подтверждающее правильность или ошибочность совершенного поступка, действия.

ПОДРАЖАНИЕ — сознательное или бессознательное поведение человека, направленное на воспроизведение поступков и действий других людей.

ПОЛОРОЛЕВАЯ ТИПИЗАЦИЯ — усвоение человеком форм социального поведения, типичных для людей одного с ним пола.

ПОЛОРОЛЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ — поведение, свойственное человеку определенного пола в той социальной роли, которая соответствует этому полу.

ПОНИМАНИЕ — психологическое состояние, выражающее собой правильность принятого решения и сопровождаемое чувством уверенности в точности восприятия или интерпретации какого-либо события, явления, факта.

ПОРОГ ОЩУЩЕНИЯ — значение *стимула*, воздействующего на органы чувств, которое вызывает минимальное ощущение (нижний абсолютный порог *ощущений*), максимально возможное по силе ощущение соответствующей модальности (верхний абсолютный порог ощущения) или изменение параметров уже имеющегося ощущения (см. *относительный порог ощущения*).

ПОСТУПОК — сознательно совершенное человеком и управляемое *волей* действие, исходящее из определенных убеждений.

ПОТРЕБНОСТЬ — состояние нужды организма, индивида, личности в чем-то, необходимом для их нормального существования.

ПРАКТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ — вид мышления, направленного на решение практических задач.

ПРЕДИКАТИВНОСТЬ — характеристика *внутренней речи*, выражающаяся в отсутствии в ней слов, представляющих субъект (подлежащее), и присутствии только слов, относящихся к предикату (сказуемому).

ПРЕДМЕТНОСТЬ ВОСПРИЯТИЯ — свойство восприятия представлять мир не в виде отдельных ощущений, а в форме целостных образов, относящихся к воспринимаемым предметам.

ПРЕДРАССУДОК — устойчивое ошибочное мнение, не подкрепляемое фактами и логикой, основанное на *вере*.

ПРЕДСОЗНАНИЕ — психическое состояние человека, занимающее промежуточное место между *сознанием* и *бессознательным*. Характеризуется наличием смутного осознания переживаемого, но отсутствием волевого контроля или способности им управлять.

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ — процесс и результат воспроизводства в виде образа какого-либо объекта, события, явления.

ПРИВЫКАНИЕ — прекращение или снижение остроты реагирования на еще продолжающий действовать раздражитель.

ПРОЕКЦИЯ — один из *защитных механизмов*, посредством которого человек избавляется от переживаний по поводу собственных недостатков за счет приписывания их другим людям.

ПРОПРИОЦЕПТИВНЫЙ — связанный с мышечной системой.

ПРОСОЦИАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ — поведение человека среди людей, бескорыстно направленное на их благо.

ПСИХИКА — общее понятие, обозначающее совокупность всех психических явлений, изучаемых в психологии.

ПСИХИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ — процессы, происходящие в голове человека и отражающиеся в динамически изменяющихся психических явлениях: *ощущениях, восприятии, воображении, памяти, мышлении, речи* и др.

ПСИХОАНАЛИЗ — учение, созданное З.Фрейдом. Содержит систему идей и методов интерпретации сновидений и других бессознательных психических явлений, а также диагностики и лечения различных душевных заболеваний.

ПСИХОГЕНЕТИКА — область исследований, изучающая наследственный характер некоторых психических и поведенческих явлений, их зависимость от *генотипа*.

ПСИХОДИАГНОСТИКА — область исследований, связанных с количественной оценкой и точным качественным *анализом* психологических свойств и состояний человека при помощи научно проверенных методов, дающих достоверную информацию о них.

ПСИХОЛИНГВИСТИКА — пограничная между психологией и лингвистикой область науки, занимающаяся изучением речи человека, ее возникновением и функционированием.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СОВМЕСТИМОСТЬ ЛЮДЕЙ — способность людей находить взаимопонимание, налаживать деловые и личные контакты, сотрудничать друг с другом.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ — (см. *климат социально-психологический*).

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА — область науки, изучающая психологические аспекты трудовой деятельности людей, включая их профессиональную ориентацию, профессиональное консультирование, профессиональное обучение и организацию труда.

ПСИХОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ — отрасль психологической науки, в которой изучаются психологические аспекты управления со стороны человека различными объектами: государственными организациями, людьми, экономическими и техническими системами и т.п.

ПСИХОТЕРАПИЯ — область, пограничная между медициной и психологией, в которой широко используются психологические средства диагностики и методы лечения заболеваний.

ПСИХОТЕХНИКА — область исследований, существовавшая в первые десятилетия XX в. и связанная с изучением взаимодействия человека и машин, использования человеком различных механических и технических устройств в своей трудовой деятельности.

ПСИХОФИЗИКА — область исследований, призванная ответить на фундаментальные вопросы, касающиеся связи психических и физических процессов и явлений. Частный, но важный вопрос П. — применение физических методов для измерения ощущений человека.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА — проблема связи психических явлений с физиологическими процессами, происходящими в организме и мозге человека.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЙ ПАРАЛЛЕЛИЗМ — учение о параллельном и независимом существовании психологических и физиологических процессов в организме человека.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ — область исследований, пограничная между психологией и физиологией. Занимается изучением связей, существующих между психологическими явлениями и физиологическими процессами в организме.

ПСИХОФИЗИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА — проблема связи между миром физических явлений, изучаемых естественными науками, и психологическими феноменами, исследуемыми психологией (см. *психофизиологическая проблема*).

РАЗДРАЖИМОСТЬ — способность живых организмов биологически целесообразно (с целью самосохранения и развития) реагировать на значимые для их жизни воздействия среды.

РАЗДРАЖИТЕЛЬ — любой фактор, воздействующий на организм и способный вызвать в нем какую-либо реакцию.

РАСПРЕДМЕЧИВАНИЕ — философское, диалектико-материалистическое понятие, означающее процесс приобретения человеком тех знаний, умений и навыков, которые ранее были заложены (опредмечены) (см. *опредмечивание*) в предметах материальной и духовной культуры. Р. выступает как основной источник формирования и развития человеческих способностей.

РАССЕЯННОСТЬ — неспособность *внимания* сконцентрироваться на объекте.

РАЦИОНАЛИЗАЦИЯ — один из *защитных механизмов*, выражающийся в поиске разумных и логичных объяснений человеком своих отрицательных поступков и действий, рассчитанных на их моральное оправдание и снятие угрызений совести.

РЕАКЦИЯ — ответ организма на какой-нибудь *раздражитель*.

РЕЛАКСАЦИЯ — расслабление.

РЕМИНИСЦЕНЦИЯ — самопроизвольное припоминание материала, который когда-то был воспринят, но затем временно забыт и не восстанавливался в памяти.

РЕФЕРЕНТНАЯ ГРУППА — группа людей, в чем-то привлекательных для индивида. Групповой источник индивидуальных ценностей, суждений, поступков, норм и правил поведения.

РЕФЛЕКС — автоматическая ответная реакция организма на действие какого-либо внутреннего или внешнего раздражителя.

РЕФЛЕКС БЕЗУСЛОВНЫЙ — врожденная автоматическая реакция организма на специфическое воздействие.

РЕФЛЕКС УСЛОВНЫЙ — приобретенная реакция организма на определенный раздражитель, возникшая в результате сочетания воздействия этого раздражителя с положительным подкреплением со стороны актуальной потребности.

РЕФЛЕКСИЯ — способность сознания человека сосредоточиться на самом себе.

РЕФЛЕКТОРНАЯ ДУГА — понятие, обозначающее совокупность нервных структур, проводящих нервные импульсы от раздражителей, находящихся на периферии тела, к центру (см. *афферентный*), перерабатывающих их в *центральной нервной системе* и вызывающих реакцию на соответствующие *раздражители*.

РЕЦЕПТОР — специализированное органическое устройство, расположенное на поверхности тела или внутри него и предназначенное для восприятия различных по своей природе раздражителей: физических, химических, механических и т.д. — и их преобразования в нервные электрические импульсы.

РЕЧЬ — система используемых человеком звуковых сигналов, письменных знаков и *символов* для представления, переработки, хранения и передачи информации.

РЕЧЬ ВНУТРЕННЯЯ — (см. *внутренняя речь*).

РЕШИТЕЛЬНОСТЬ — готовность перейти к практическим действиям, сформировавшееся намерение совершить определенный поступок.

РИГИДНОСТЬ — заторможенность мышления, проявляющаяся в трудности отказа человека от однажды принятого решения, способа мышления и действий.

РОЛЬ — понятие, обозначающее поведение человека в определенной жизненной ситуации, соответствующей занимаемому им положению (например, роль руководителя, подчиненного, отца, матери и т.п.).

САДИЗМ — враждебные действия человека по отношению к людям, животным, приобретающие иногда форму патологического стремления наносить им вред. Стремление к разрушению, уничтожению всего, что находится вокруг. С. — одно из основных понятий, используемое Э.Фроммом для построения типологии социальных характеров.

САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ — использование и развитие человеком имеющихся у него задатков, их превращение в способности. Стремление к личностному самосовершенствованию. С. как понятие введена в *гуманистической психологии*.

САМОНАБЛЮДЕНИЕ. — (см. *интроспекция*).

САМООБЛАДАНИЕ — способность человека сохранять внутреннее спокойствие, действовать разумно и взвешенно в сложных жизненных ситуациях.

САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ — самостоятельный выбор человеком своего жизненного пути, целей, ценностей, нравственных норм, будущей профессии и условий жизни.

САМООЦЕНКА — оценка человеком собственных качеств, достоинств и недостатков.

САМОРЕГУЛЯЦИЯ — процесс управления человеком собственными психологическими и физиологическими состояниями, а также поступками.

САМОСОЗНАНИЕ — осознание человеком самого себя, своих собственных качеств.

САНГВИНИК — тип темперамента, характеризующийся энергичностью, повышенной работоспособностью и быстротой реакций.

СВЕРХАДДИТИВНЫЙ ЭФФЕКТ — более высокий в количественном и качественном отношениях по сравнению с индивидуальной работой результат групповой деятельности. С. э. возникает в *малой группе* при ее приближении по уровню развития к *коллективу* вследствие более четкого распределения обязанностей, координации действий и установления хороших деловых и личных взаимоотношений между ее членами.

СВЕРХНОРМАТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ — добровольная, выходящая за пределы установленных социальных норм, деятельность человека или группы людей, направленная на оказание помощи другим людям.

СВОЙСТВА НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ ЧЕЛОВЕКА — комплекс физических характеристик нервной системы, определяющих процессы возникновения, проведения, переключения и пре-

кращения нервных импульсов в различных отделах и частях *центральной нервной системы.*

СЕНЗИТИВНОСТЬ — характеристика органов чувств, выражающаяся в их способности тонко и точно воспринимать, различать и избирательно реагировать на слабые, мало отличающиеся друг от друга стимулы.

СЕНЗИТИВНЫЙ ПЕРИОД РАЗВИТИЯ — период в жизни человека, обеспечивающий наиболее благоприятные условия для формирования у него определенных психологических свойств и видов поведения.

СЕНСИБИЛИЗАЦИЯ — повышение чувствительности органов чувств под влиянием воздействия на них определенных раздражителей, в частности тех, которые поступают в это же самое время на другие органы чувств (к примеру — увеличение остроты зрения под воздействием слуховых раздражителей).

СЕНСОРНЫЙ — связанный с работой органов чувств.

СЕНСУАЛИЗМ — философское учение, для которого ощущения выступают в качестве единственного источника информации и познания человеком внешнего мира.

СИЛА НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ — свойство нервной системы выдерживать длительные и большие нагрузки.

СИМВОЛ — *знак* чего-либо, имеющий определенное сходство с обозначаемым объектом.

СИМПАТИЯ — чувство эмоциональной предрасположенности к человеку, повышенный интерес и влечение к нему.

СИНЕСТЕЗИЯ — способность раздражителя, адресованного природой для него приспособленному органу чувств, одновременно вызывать необычное ощущение в другом органе чувств. Например, при восприятии музыки у некоторых людей могут возникать зрительные ощущения.

СКЛОННОСТЬ — предрасположенность к чему-либо.

СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ — вид мышления человека, где в качестве средства решения задачи выступают словесное *абстрагирование* и логические рассуждения.

СМЫСЛ ЛИЧНОСТНЫЙ — значение, которое объект, событие, факт или слово приобретают для данного человека в результате его личного жизненного опыта. Понятие С.л. введено А.Н.Леонтьевым.

СОВЕСТЬ — понятие, обозначающее способность человека переживать, глубоко личностно воспринимать и сожалеть о случаях нарушения им самим или другими людьми нравственных

норм. С. характеризует *личность*, достигшую высокого уровня психологического развития.

СОВМЕСТИМОСТЬ — способность людей работать вместе, успешно решать задачи, требующие от них согласованности действий и хорошего взаимопонимания.

СОЗНАНИЕ — высший уровень психического *отражения* человеком действительности, ее представленность в виде обобщенных *образов* и *понятий*.

СОПЕРЕЖИВАНИЕ — испытывание человеком тех же самых чувств и эмоций, которые характерны для находящихся рядом с ним людей (см. также *эмпатия*).

СОПЕРНИЧЕСТВО — стремление человека к соревнованию с другими людьми, желание одержать верх над ними, победить, превзойти.

СОСРЕДОТОЧЕННОСТЬ — сконцентрированность внимания человека.

СОТРУДНИЧЕСТВО — стремление человека к согласованной, слаженной работе с людьми. Готовность поддержать и оказать помощь им. Противоположно *соперничеству*.

СОХРАНЕНИЕ — один из процессов *памяти*, направленный на удержание в ней полученной информации.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ — процесс и результат усвоения ребенком социального опыта. В результате С. ребенок становится культурным, образованным и воспитанным человеком.

СОЦИАЛЬНАЯ ИНГИБИЦИЯ — торможение психических процессов, ухудшение деятельности человека в присутствии других людей под их влиянием.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ — отрасль психологической науки, изучающая психологические явления, возникающие во взаимодействии и общении людей.

СОЦИАЛЬНАЯ РОЛЬ — совокупность норм, правил и форм поведения, характеризующих типичные действия человека, занимающего определенное положение в обществе.

СОЦИАЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ РАЗВИТИЯ — система социальных условий, определяющих психологическое развитие человека.

СОЦИАЛЬНАЯ УСТАНОВКА — устойчивое внутреннее отношение человека к кому-либо или чему-либо, включающее мысли, эмоции и действия, предпринимаемые им в отношении данного объекта.

СОЦИАЛЬНАЯ ФАЦИЛИТАЦИЯ — облегчающее воздействие присутствующих людей на психологию и поведение чело-

века, выражающееся в активизации его психических процессов и состояний, улучшении практической деятельности. С.ф. противоположна социальной *ингибиции*.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ — теория и практика специального психотерапевтического воздействия на людей, рассчитанная на улучшение их общения и приспособление к условиям жизни.

СОЦИАЛЬНЫЕ ОЖИДАНИЯ — ожидаемые от человека, занимающего в обществе определенное положение, суждения, действия и поступки, соответствующие его социальной *роли*.

СОЦИАЛЬНЫЙ СТЕРЕОТИП — искаженные социальные установки человека в отношении людей определенной категории, возникшие у него под влиянием ограниченного или одностороннего жизненного опыта общения с представителями данной социальной группы: национальной, религиозной, культурной и т.п.

СОЦИОГРАММА — графический рисунок, с помощью которого условно представлена система личных взаимоотношений, сложившихся между членами *малой группы* на данный момент времени. Используется в *социометрии*.

СОЦИОМЕТРИЯ — совокупность однотипно построенных методик, предназначенных для выявления и представления в виде *социограмм* и ряда специальных индексов системы личных взаимоотношений между членами *малой группы*.

СПЛОЧЕННОСТЬ МАЛОЙ ГРУППЫ — психологическая характеристика единства членов *малой группы*.

СПОСОБНОСТИ — индивидуальные особенности людей, от которых зависит приобретение ими знаний, умений и навыков, а также успешность выполнения различных видов деятельности.

СТАТУС — положение человека в системе внутригрупповых отношений, определяющее степень его *авторитета* в глазах остальных участников *группы*.

СТИЛЬ ЛИДЕРСТВА — характеристика отношений, складывающихся между *лидером* и ведомыми. Способы и средства, применяемые лидером для оказания нужного воздействия на зависящих от него людей.

СТИМУЛ — то, что воздействует на органы чувств человека. (см. также *раздражитель*).

СТРАСТЬ — сильно выраженная увлеченность человека кем-либо или чем-либо, сопровождающаяся глубокими эмоциональными переживаниями, связанными с соответствующим объектом.

СТРЕМЛЕНИЕ — желание и готовность действовать определенным образом.

СТРЕСС — состояние душевного (эмоционального) и поведенческого расстройства, связанное с неспособностью человека целесообразно и разумно действовать в сложившейся ситуации.

СТРУКТУРНОСТЬ ВОСПРИЯТИЯ — свойство восприятия человека объединять воздействующие стимулы в целостные и сравнительно простые структуры (см. *гештальт*).

СУБЛИМАЦИЯ — (см. *замещение*).

СУБСЕНСОРНОЕ ВОСПРИЯТИЕ — бессознательное восприятие и переработка человеком сигналов, поступающих в мозг через органы чувств и не достигающих пороговой величины (см. *абсолютный порог ощущений*).

СУБЪЕКТИВНЫЙ — относящийся к человеку — субъекту.

СУГГЕСТИЯ — (см. *внушение*).

СУРДОПСИХОЛОГИЯ — специальный раздел психологии, изучающий особенности глухих и слабослышащих людей.

СХЕМА МЫШЛЕНИЯ — система понятий или логика рассуждений, привычно применяемых человеком при встрече с незнакомым объектом или новой задачей.

ТАЛАНТ — высокий уровень развития способностей человека, обеспечивающий достижение выдающихся успехов в том или ином виде деятельности.

ТВОРЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ — вид мышления, связанный с созданием или открытием чего-либо нового.

ТЕМПЕРАМЕНТ — динамическая характеристика психических процессов и поведения человека, проявляющаяся в их скорости, изменчивости, интенсивности и других характеристиках.

ТЕОРИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ — психологическая теория, рассматривающая психические процессы человека как виды внутренней деятельности, происходящей из внешней и имеющей структуру, аналогичную внешней деятельности. Т.д. разработана А.Н.Леонтьевым.

ТЕОРИЯ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ (см. *культурно-историческая теория развития высших психических функций*).

ТЕОРИЯ НАУЧЕНИЯ — общее понятие, обозначающее совокупность психологических и физиологических концепций, объясняющих, каким образом человеком и животными приобретается жизненный опыт.

ТЕОРИЯ СОЦИАЛЬНОГО НАУЧЕНИЯ — концепция, объясняющая процесс приобретения человеком опыта под влиянием социальных факторов в результате обучения, воспитания, общения и взаимодействия с людьми.

ТЕОРИЯ ЭМОЦИЙ ДЖЕМСА—ЛАНГЕ — теория, рассматривающая эмоции как субъективное отражение органических процессов и утверждающая их производный характер от процессов, происходящих в организме. Предложена американским психологом У.Джемсом и уточнена датским ученым Г.Ланге в конце XIX в.

ТЕОРИЯ ЭМОЦИЙ КЕННОНА—БАРДА — теория, утверждающая, что эмоции являются результатом переработки сигналов, поступающих в мозг из внешней и внутренней среды. Переключаясь в таламусе на нервные пути, одновременно идущие в кору головного мозга и к внутренним органам, эти сигналы порождают эмоции и сопровождающие их органические изменения. Т.э. К.—Б. выступает как альтернатива к теории эмоций *Джемса—Ланге.*

ТЕСТ — стандартизированная психологическая методика, предназначенная для сравнительной количественной оценки у человека изучаемого психологического качества.

ТЕСТИРОВАНИЕ — процедура применения *тестов* на практике.

ТРЕВОЖНОСТЬ — свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях.

УБЕЖДЕННОСТЬ — уверенность человека в своей правоте, подтверждаемая соответствующими аргументами и фактами.

УЗНАВАНИЕ— отнесение воспринимаемого объекта к категории уже известных.

УМЕНИЕ — способность выполнять определенные действия с хорошим качеством и успешно справляться с деятельностью, включающей эти действия.

УМОЗАКЛЮЧЕНИЕ — процесс логического вывода определенного положения из некоторых достоверных утверждений — посылок.

УРОВЕНЬ ПРИТЯЗАНИЙ — максимальный успех, которого рассчитывает добиться человек в том или ином виде деятельности.

УСЛОВНОРЕФЛЕКТОРНОЕ НАУЧЕНИЕ — приобретение прижизненного опыта через механизм условного рефлекса (см. *рефлекс условный*).

УСТАНОВКА — готовность, предрасположенность к определенным действиям или реакциям на конкретные стимулы.

УТОМЛЕНИЕ — состояние усталости, сопровождаемое пониженной работоспособностью.

ФАКТОРНЫЙ АНАЛИЗ — способ математико-статистической обработки данных научного исследования, позволяющий выявить и описать лежащие в их основе, непосредственно не воспринимаемые причины, называемые факторами.

ФАНАТИЗМ — чрезмерная увлеченность человека чем-либо, сопровождаемая снижением контроля за своим поведением, некритичностью в суждениях об объекте своей увлеченности.

ФАНТАЗИЯ — (см. *аутизм, воображение, грезы, мечты*).

ФАНТОМ КОНЕЧНОСТИ — иллюзорное чувство наличия утраченной конечности — руки или ноги, длительное время сохраняющееся после их удаления.

ФЕНОТИП — приобретенные признаки или совокупность свойств, возникших на основе определенного *генотипа* под влиянием обучения и воспитания.

ФИ-ФЕНОМЕН — иллюзия перемещения светящейся точки с одного места на другое, возникающая при их последовательном восприятии за короткое время и на небольшом расстоянии друг от друга.

ФЛЕГМАТИК — тип темперамента человека, характеризующийся пониженной реактивностью, слабо развитыми, замедленными выразительными движениями (см.).

ФРЕЙДИЗМ — учение, связанное с именем австрийского психиатра и психолога З.Фрейда. Кроме *психоанализа* содержит теорию личности, систему взглядов на отношения человека и общества, совокупность идей об этапах и стадиях психосексуального развития человека.

ФРУСТРАЦИЯ — эмоционально тяжелое переживание человеком своей неудачи, сопровождающееся чувством безысходности, крушения надежд в достижении определенной желаемой цели.

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ СИСТЕМА — сложно организованная психофизиологическая система, обеспечивающая согласованную работу физиологических и психологических процессов, участвующая в регуляции целостного поведенческого акта. Понятие Ф.с. предложено П.К.Анохиным.

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ОРГАН — прижизненно сформировавшаяся органическая система, обеспечивающая работу высших

психических функций и являющаяся их анатомо-физиологической основой.

ХАРАКТЕР — совокупность свойств личности, определяющих типичные способы ее реагирования на жизненные обстоятельства.

ЦЕЛОСТНОСТЬ ВОСПРИЯТИЯ — сенсорная, мысленная достройка совокупности некоторых воспринимаемых элементов объекта до его целостного образа.

ЦЕНЗУРА — психоаналитическое понятие (см. *психоанализ*), обозначающее подсознательные психологические силы, которые стремятся не допустить в сознание определенные мысли, чувства, образы, желания.

ЦЕННОСТИ — то, что человек особенно ценит в жизни, чему он придает особый, положительный жизненный смысл.

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ — (см. *ценности*).

ЦЕНТРАЛЬНАЯ НЕРВНАЯ СИСТЕМА — часть нервной системы, включающая головной, промежуточный и спинной мозг.

ЦЕНТРАЛЬНЫЙ — характеристика нервных процессов, происходящих на высших уровнях *центральной нервной системы.*

ЧЕРТА ЛИЧНОСТИ — устойчивое свойство личности, определяющее характерное для нее поведение и *мышление.*

ЧЕСТОЛЮБИЕ — стремление человека к успехам, рассчитанное на повышение его авторитета и признание со стороны окружающих.

ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТЬ — способность организма запоминать и реагировать на воздействия среды, не имеющие непосредственного биологического значения, но вызывающие психологическую реакцию в форме ощущений.

ЧУВСТВО — высшая, культурно обусловленная *эмоция* человека, связанная с некоторым социальным объектом.

ЭГОЦЕНТРИЗМ — сосредоточенность сознания и внимания человека исключительно на самом себе, сопровождающаяся игнорированием того, что происходит вокруг.

ЭЙДЕТИЧЕСКАЯ ПАМЯТЬ — зрительная память на образы, характеризующаяся способностью их сохранять и воспроизводить в течение достаточно длительного времени.

ЭЙФОРИЯ — состояние чрезмерной веселости, обычно не вызванное какими-либо объективными обстоятельствами.

ЭКСПЕКТАЦИИ — (см. *социальные ожидания*).

ЭКСПРЕССИЯ — (см. *выразительные движения*).

ЭКСТЕРИОРИЗАЦИЯ — процесс перехода внутренних состояний во внешние, практические действия. Э. противоположна *интериоризации* (см.).

ЭКСТРАВЕРСИЯ — обращенность сознания и внимания человека в основном на то, что происходит вокруг него. Э. противоположна *интроверсии*.

ЭМОЦИИ — элементарные переживания, возникающие у человека под влиянием общего состояния организма и хода процесса удовлетворения актуальных потребностей.

ЭМОЦИОНАЛЬНОСТЬ — характеристика личности, проявляющаяся в частоте возникновения разнообразных эмоций и чувств.

ЭМПАТИЯ — способность человека к сопереживанию и сочувствию другим людям, к пониманию их внутренних состояний.

ЭМПИРИЗМ — направление в философской теории познания, сводящее его к чувственному опыту.

ЭПИФЕНОМЕН — ненужный, бездействующий придаток.

ЭФФЕКТ ЗЕЙГАРНИК — явление, заключающееся в том, что человеком лучше запоминаются и чаще воспроизводятся те задания, которые он не сумел вовремя завершить.

ЭФФЕКТ НОВИЗНЫ — явление из области восприятия людьми друг друга. Проявляется в том, что большее воздействие на формирование образа человека обычно оказывает такая информация о нем, которая поступает последней, т.е. является наиболее свежей.

ЭФФЕКТ ОРЕОЛА — феномен, характеризующийся тем, что первое впечатление о человеке определяет его последующее восприятие другими людьми, пропуская в сознание воспринимающего человека только то, что соответствует сложившемуся первому впечатлению, и отсеивая то, что ему противоречит.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ГРУППЫ — продуктивность и качество совместной работы людей в малой группе.

ЭФФЕКТОРНЫЙ — (см. *эфферентный*).

ЭФФЕРЕНТНЫЙ — процесс, направленный изнутри наружу, от центральной нервной системы к периферии тела.

ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ — отрасль психологической науки, изучающая психические процессы, явления и состояния людей, участвующих в восприятии, следовании юридическим нормам. В Ю.п. исследуются также явления, связанные с производством дознания, судом и исправлением осужденных.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие 3

Раздел I. Введение в психологию 5

Глава 1. Предмет психологии, ее задачи и методы ..... —
Значение психологических знаний для обучения и воспитания детей 6
Психология как наука 8
Основные отрасли психологии 12
Методы исследования в психологии 16
Глава 2. Естественнонаучные основы психологии 28
Строение, функционирование и свойства центральной нервной системы человека 29
Психика и мозг человека: принципы и общие механизмы связи 42
Анатомо-физиологическое представительство в мозге психических процессов и состояний человека 52
Генетические корни психологии и поведения 72
Глава 3. Психология и науки о человеке 91
Психология и история 92
Психология и философия 95
Психология и социология 97
Психология и педагогика 106
Глава 4. Развитие психики человека и животных 109
Истоки психики живых существ 110
Становление низших форм поведения и психики 113
Развитие высших психических функций у человека 122
Сравнение психики человека и животных 125
Глава 5. Сознание человека 132
Природа человеческого сознания ..... —
Возникновение и развитие сознания 136
Сознание и бессознательное 139

Раздел II. Психология деятельности и познавательных процессов 145

Глава 6. Деятельность ..... —
Понятие и строение человеческой деятельности ..... —
Виды и развитие человеческой деятельности 152
Деятельность и психические процессы 156
Умения, навыки и привычки 158
Глава 7. Ощущения и восприятие 165
Понятие об ощущениях 166
Измерение и изменение ощущений 173
Восприятие, его виды и свойства 181
Законы восприятия 190

Глава 8. Внимание 201
Явления и определение внимания 202
Функции и виды внимания 206
Психологические теории внимания 208
Развитие внимания 211
Глава 9. Память 217
Общее представление о памяти 218
Виды памяти и их особенности 219
Индивидуальные различия памяти у людей 228
Теории и законы памяти 232
Формирование и развитие памяти 243
Глава 10. Воображение 260
Определение и виды воображения ..... —
Функции воображения, его развитие 265
Воображение и творчество 266
Воображение и органические процессы 268
Глава 11. Мышление 273
Природа и виды мышления 274
Особенности творческого мышления 282
Теории мышления в психологии 294
Развитие мышления 298
Глава 12. Речь 311
Речь и ее функции 312
Речь как средство общения 318
Речь как инструмент мышления 323
Соотношение мышления и речи 324

Раздел III. Психология личности 335

Глава 13. Введение в психологию личности ..... —
Общее представление о личности 336
История исследований личности 338
Современные теории личности 341
Формирование и развитие личности 356
Проблема устойчивости личности 362
Глава 14. Способности 373
Понятие о способностях 374
Способности, задатки и индивидуальные различия людей 379
Природа человеческих способностей 386
Развитие способностей 388
Глава 15. Темперамент 394
Типы темпераментов ..... —
Свойства темперамента 397
Темперамент и индивидуальный стиль деятельности 400
Темперамент и личность 401
Глава 16. Характер 405
Определение характера ..... —
Типология характеров 407
Формирование характера 418
Личность и характер человека 420
Глава 17. Воля 424
Понятие о воле ..... —
Теории воли 427

Волевая регуляция поведения ... 429
Развитие воли у человека ... 432
Глава 18. Эмоции ... 435
Виды и роль эмоций в жизни человека ... 436
Психологические теории эмоций ... 445
Эмоции и личность ... 452
Глава 19. Мотивация ... 461
Мотив и мотивация ... 462
Психологические теории мотивации ... 469
Мотивация и деятельность ... 484
Мотивация и личность ... 496

Раздел IV. Психология человеческих взаимоотношений ... 511

Глава 20. Общение ... —
Понятие и виды общения ... 512
Роль общения в психическом развитии человека ... 516
Техника и приемы общения ... 519
Развитие общения ... 522
Глава 21. Малая группа и коллектив ... 528
Понятия малой группы и коллектива ... —
Феноменология малых групп ... 538
Межличностные отношения в группах и коллективах ... 547
Эффективность групповой деятельности ... 558
Глава 22. Личность в группе ... 572
Положительное воздействие общности на индивида ... 573
Отрицательное влияние группы на личность ... 576
Восприятие и понимание людьми друг друга ... 585
Самочувствие личности в группе ... 593
Глава 23. Интимные межличностные отношения ... 601
Дружба ... —
Любовь ... 604
Вражда ... 609
Одиночество ... 613
Глава 24. Краткий исторический очерк развития психологии ... 623
Возникновение психологических знаний ... 624
Развитие психологии с эпохи Возрождения до середины XIX в. ... 627
Преобразование психологических знаний с середины XIX в. до второй половины XX в. ... 630
Становление и современное состояние психологии в нашей стране ... 644

Словарь основных психологических понятий ... 651

Учебное издание

Немов Роберт Семенович

ПСИХОЛОГИЯ

Учебник для студентов
высших педагогических учебных заведений

В трех книгах

4-е издание

Книга 1

Общие основы психологии

Зав. редакцией *В.А. Салахетдинова*
Зав. художественной редакцией *И.А. Пшеничников*
Компьютерная верстка *А.И. Попов*
Корректор *Л.С. Верещагина*

Отпечатано с диапозитивов, изготовленных
ООО «Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС».

Лицензия ИД № 03185 от 10.11.2000.
Санитарно-эпидемиологическое заключение
№ 77.99.02.953.Д.005750.08.02 от 21.08.2002.
Сдано в набор 20.02.97. Подписано в печать 08.01.01.
Формат 60×90/16. Печать офсетная. Бумага газетная. Усл. печ. л. 43,0.
Тираж 200 000 экз. (7-й завод 145 001—200 000 экз.). Заказ № 6655 (Кр—Гэ).

Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС».
119571, Москва, просп. Вернадского, 88,
Московский педагогический государственный университет.
Тел. 437-11-11, 437-25-52, 437-99-98; тел./факс 735-66-25.
E-mail: vlados@dol.ru
http://www.vlados.ru

ISBN 5-691-00553-7(I)

Федеральное государственное унитарное предприятие
Смоленский полиграфический комбинат
Министерства Российской Федерации по делам печати,
телерадиовещания и средств массовых коммуникаций.
214020, г. Смоленск, ул. Смольянинова, 1.

Самое полное,
самое фундаментальное
издание по психологии –
от общих основ курса
до психодиагностики –
учебник академика Р.С.Немова
в трех книгах:
«Психология. Кн. 1.
Общие основы психологии»;
«Психология. Кн. 2.
Психология образования»;
«Психология. Кн. 3.
Психодиагностика.
Введение в научное
психологическое исследование
с элементами математической
статистики».
Все эти книги составляют
единый базовый теоретический
курс психологии, дающий
основательную
систему знаний педагогам.

ГУМАНИТАРНЫЙ
ИЗДАТЕЛЬСКИЙ
ЦЕНТР
ВЛАДОС