

Т.Д. МАРЦИНКОВСКАЯ

ПСИХОЛОГИЯ

УЧЕБНИК

*Рекомендовано
Федеральным государственным бюджетным образовательным
учреждением высшего профессионального образования
«Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена»
в качестве учебника к использованию в образовательных учреждениях,
реализующих образовательные программы высшего
профессионального образования, по дисциплине «Психология»*

*Регистрационный номер рецензии 228
от 23 мая 2013 года*



Москва
Издательский центр «Академия»
2013

УДК 159.9(075.8)
ББК 88.3я73
М299

Рецензенты:

доктор философских наук, профессор кафедры социальной психологии факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова, действительный член РАО *Г. М. Андреева*;
доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник
Психологического института РАО *А. М. Прихожан*

Марцинковская Т. Д.

М299 Психология : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Т. Д. Марцинковская. — М.: Издательский центр «Академия», 2013. — 400 с. — (Сер. Бакалавриат).
ISBN 978-5-7695-9548-6

Учебник создан в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом по психологическим направлениям (квалификация «бакалавр»).

Учебник представляет собой краткое и комплексное изложение содержания психологии, которая всегда была и остается одной из важнейших наук о человеке. Именно эта дисциплина разрабатывает пути социализации людей, отвечает на жизненно важные вопросы о том, каким должен и может стать человек, как способствовать его когнитивному и личностному развитию, самореализации, преодолению возрастных и ситуативных кризисов, возникающих на его жизненном пути. Содержание курса «Психология» является основой культуры, необходимой для человека в любой области его деятельности.

Для студентов учреждений высшего профессионального образования.

УДК 159.9(075.8)
ББК 88.3я73

*Оригинал-макет данного издания является собственностью
Издательского центра «Академия», и его воспроизведение любым
способом без согласия правообладателя запрещается*

© Марцинковская Т. Д., 2013

© Образовательно-издательский центр «Академия», 2013

© Оформление. Издательский центр «Академия», 2013

ISBN 978-5-7695-9548-6

Психология еще с Античности была одной из важнейших наук о человеке. Не уменьшая важности других наук (медицины, культурологии, социологии, педагогики и т.д.), необходимо подчеркнуть особую значимость психологии для индивидуального и социального становления человека. Именно эта дисциплина разрабатывает пути социализации людей, намечает направления и способы вхождения детей в мир взрослых, т.е. отвечает на жизненно важный вопрос о том, каким должен и может стать человек, как формируются его индивидуальные качества и познавательные способности, каким образом можно помочь развитию и самореализации личности. Без знания психологии нельзя понять законы и способы адекватного восприятия себя и мира, общения и взаимодействия с окружающими людьми.

Значение курса «Психология» связано и с формированием научного знания читателей, и с требованиями реальной жизни. Содержание этого предмета, по сути, является основой культуры, необходимой для человека в любой области его деятельности. Психология связана со многими гуманитарными науками — этнографией, социологией, теорией культуры, искусствоведением, логикой, языкознанием. Все дисциплины, которые практически или теоретически имеют дело с человеком, приходят, в конце концов, к психологии, чтобы затем, исходя из нее, обогатить эти науки.

Целью автора было не только дать представление о содержании психологии, но и создать у читателей установку на перенос полученных знаний в собственную научную и практическую деятельность, помочь более объективно разобраться в себе и окружающих. Знаниями в области житейской психологии обладает каждый, кто хоть немного задумывался о проблемах познания мира, своих переживаниях и стремлениях. Однако житейская психология, наряду с некоторыми важными понятиями, несет в себе и множество стереотипов, заблуждений, предрассудков, мешающих людям правильно и объективно разобраться в себе и других, осознать право окружающих быть самими собой, т.е. отличными от них самих. Особенно важно (и наиболее сложно) понять и принять индивидуальность и самостоятельность близких нам людей,

а также невозможность при всем нашем желании переделать их по своей мерке.

Осознание уникальности каждого человека приводит к мысли о тех сильных и слабых сторонах, которые есть у каждого и которые надо сознать и уметь уравнивать. Не менее значимой является и проблема способностей, определяющих склонности и возможности людей, а также закономерностей процесса познания мира и тех сложностей, что встают перед людьми на этом пути.

Естественно, что в книге дано только краткое и достаточно популярное освещение тех сложных проблем, которые решили и решают в настоящее время психологи. В ней раскрыты не все вопросы и не все достижения этой науки, но только те, что имеют непосредственное отношение к жизни большинства людей, а не только специалистов-психологов.

Автор надеется, что читатели не только получают достаточно полное представление о предмете и проблематике психологии, но и всерьез заинтересуются ею, а полученные знания не останутся мертвым грузом сведений, которые можно забыть после сданного экзамена, но превратятся в важные элементы сознания и помогут в решении вопросов, встающих в реальной жизни.

ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИИ, ЕЕ МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ

1.1. Предмет психологии, ее связь с другими науками

Психология — (*psyche* — душа и *logos* — наука) — одна из основных наук о человеке. Она возникла еще в Древней Греции, на рубеже VII — VI веков до н.э., когда люди впервые начали задаваться вопросами о значении души, о различиях в душах животных и человека, о функциях и способностях души.

В течение веков предмет психологии и методы исследования душевной жизни существенно изменялись. Современная психология изучает факты и закономерности психической жизни, особенности ее развития и функционирования. Особенно большое значение для объективного исследования психики имело появление экспериментальных методов, которые дают возможность достоверно изучить познавательные способности и качества личности, выявить динамику их становления.

Психология связана чрезвычайно многообразными узами с различными областями науки и культуры. С самого своего возникновения она была ориентирована на философию, фактически являясь на протяжении нескольких столетий одним из разделов этой науки. В Античности уровень развития философских знаний главным образом и влиял на психологию и проблемы, которые перед ней возникали. Так, в III веке до н.э. произошло изменение философских интересов, связанное с тем, что в центре познания оказались не общие законы природы или общества, но человек, хотя и рассматривавшийся в общей картине мира, но принципиально отличающийся от других живых существ. Это привело к появлению новых проблем и в психологии, возникновению вопросов о природе особенностей психики человека, содержании его души; к тому, что на долгое время главным вопросом стал вопрос не столько о психике вообще, сколько о психике человека. Связь с философией была и является в настоящий момент одним из важным факторов для психологии,

то ослабляясь (как в начале XIX века), то опять усиливаясь (как в середине XX века).

В то же время в работах многих психологов четко просматривается связь с этнографией, социологией, теорией культуры, искусствоведением, логикой, языкознанием.

Многое связывает психологию и с математикой, и с биологией, медициной и педагогикой. Уже Пифагор показал значение математики для психологии. В дальнейшем Платон доказывал, что без математики, прежде всего геометрии, невозможно заниматься ни философией, ни психологией. В дальнейшем влияние математики на психологию несколько ослабевает, однако в Новое время практически все ученые снова подчеркивали ее значение, а Лейбниц даже стремился раскрыть первоэлементы психики, «монады», на которые раскладывается мировая душа, потом соединяющаяся в целое, по аналогии с изобретенным им дифференциальным и интегральным исчислением.

С этого времени математика играла неизменно большую роль в психологическом знании, становясь одним из важнейших факторов ее превращения в объективную науку (возможность математической обработки полученного материала), а иногда и значимым параметром психического развития как такового (например, как развитие логического мышления).

Гиппократ, известный греческий врач, и Аристотель, который был по образованию биолог и врач, одними из первых связали психологию с естествознанием. В дальнейшем эта связь была упрочнена в период эллинизма в работах Галена, а в средневековый период в исследованиях многих арабских мыслителей, которые являлись не только философами и психологами, но и врачами (Ибн-Сина, Ибн-аль-Хайсам и др.).

В XIX веке, после открытий Ч. Дарвина, развития его эволюционной теории, оказавшей огромное влияние на психологию, связь этих двух наук еще более упрочилась. Работы Г. Фехнера, Г. Гельмгольца, Ф. Дюпюиса и других ученых не только дали важнейший материал для психологических исследований, но и послужили основой для становления многих областей психологии: психометрии, дифференциальной психологии, психофизиологии, клинической психологии. Таким образом, с середины прошлого века психология в течение более ста лет в первую очередь была ориентирована именно на биологические, естественные науки, а не на философию.

Точно так же связь с педагогикой, возникшая еще в античности, оставалась достаточно слабой до периода Просвещения. Начиная с этого времени проблемы педагогики, требования педагогической практики стали одним из ведущих факторов, влияющих на психологическую проблематику.

Изменение предмета психологии и ее связей с другими науками привело к бесплодным по существу вопросам о том, естественная она наука или гуманитарная и что должно являться ее методологией — биология или философия. Анализ исторического пути развития психологии показывает, что ее уникальность и ценность как науки заключаются именно в ее межпредметном характере, в том, что она строится и как естественная наука (объективная и экспериментальная), и в то же время как гуманитарная, так как в ее проблематику входят вопросы нравственного развития, становления мировоззрения, ценностных ориентаций человека. Можно сказать, что экспериментальную основу, подход к материалу и его обработке психология заимствует у естествознания, в то время как подход к интерпретации полученного материала, методологические принципы — у философии.

1.2. Основные факторы и принципы, определяющие развитие психологической науки

Исследования многих ученых показали, что на развитие психологии как науки оказывают влияние несколько факторов. Ведущий из них — это логика развития психологических знаний, который связан и с изменением ее предмета, и с влиянием смежных с психологией наук, и с развитием принципов и категориального строя психологии. Уже из этого краткого описания становится понятным, что этот фактор является достаточно объективным и поддается научному изучению. Два других фактора более субъективны, их невозможно исследовать так же строго и получить однозначные ответы. Это социальная ситуация развития науки и особенности личности конкретного ученого.

Влияние социальной ситуации заключается в том, что общественные, исторические условия, культурное и политическое окружение влияют как на содержание научных концепций, так и на их распространение, помогают (или затрудняют) развитию научных школ и направлений. Естественно, что это влияние осуществляется не непосредственно, но через социальную перцепцию, т.е. через особенности восприятия и понимания этих социокультурных условий учеными, научным сообществом в целом.

Социальная ситуация может повлиять на развитие науки несколькими путями. Во-первых, она создает условия для возникновения той или иной концепции. Так, например, проведение реформ в шестидесятые годы XIX века в России, подъем национального самосознания способствовали появлению первых пси-

хологических концепций ментальности, или, как их тогда называли, концепций «психологии национального характера». Тот факт, что эти концепции появлялись не только в России, но и в Германии (теории Лацаруса, Штейнтала, Вундта), также является доказательством влияния социальной ситуации, ибо это был период роста национального самосознания не только в России, но и в Германии, заканчивавшей свое объединение.

С социальной ситуацией во многом связано и появление в XVIII веке первой развернутой теории способностей, анализирующей роль биологических и социальных факторов в их происхождении и развитии. Концепция способностей, которая была сформулирована Гельвецием, своим появлением обязана доминирующим идеям Просвещения, мыслям о том, что все люди рождаются равными, а разница в их социальном положении и реальных достижениях в жизни связана с разным обучением, отсутствием знаний, просвещения. Неудивительно, что на этом фоне появляется психологическая теория, которая, практически отождествляя способности с уровнем выполнения конкретной деятельности, доказывала, что врожденных способностей нет, а их формирование происходит в процессе обучения.

Как было сказано выше, социальная ситуация влияет и на принятие (либо отторжение) той или иной теории. Созвучность научных концепций ожиданиям общества приводит не только к их распространению, но и к привлечению наиболее способных, целеустремленных молодых исследователей к работе над этой теорией. Таким образом, именно в русле определенного подхода и происходят наиболее ценные открытия, находки, которые придают ему еще большее значение. Так в середине XIX века в России ожидания скорейших изменений в идеалах и ценностях как общества в целом, так и конкретного человека, привели к тому, что из двух подходов к построению психологии был выбран предложенный И. М. Сеченовым, а не К. Д. Кавелиным. Это произошло потому, что именно теория Сеченова, впервые описавшая им в работе «Рефлексы головного мозга», связывала психологию с популярной в то время и многообещающей физиологией, в то время как Кавелин основывал ее на философии, не имевшей объективных методов исследования. Не менее важным было и то, что Сеченов был убежден, что формирование личности происходит при жизни человека, что его идеалы, стремления, ценности закладываются в процессе воспитания, а, следовательно, при правильном воспитании новое поколение будет совершенно другим, лучшим. Кавелин, напротив, связывая нравственность и идеалы человека с укладом, культурой, языком того общества, в котором он живет, не предсказывал быстрых изменений. Именно поэтому его позиция не получила распространения и была забыта. Но те

же взгляды, то же стремление в первую очередь рассмотреть не поведение, но духовные свойства, стремления и нравственные ценности человека, высказанные почти через 20 лет В.С. Соловьевым уже в другой социальной ситуации, нашли и пониманию, и поддержку общества.

Точно так же после Первой мировой войны, показавшей каким антирациональным и жестоким может быть человек, получили более широкое распространение и взгляды З. Фрейда, которые до этого времени рассматривались плавным образом в русле клинической психологии.

Не меньшее значение имеет и другой фактор — личность ученого, творца той или иной психологической теории, его ценностные ориентации, когнитивный стиль, волевые качества, особенности общения с коллегами, принадлежность к определенной научной школе и т.д. Принадлежность к научной школе может помочь ученому, особенно в начале его творческого пути, так как предоставляет и необходимую информацию, и простор для дискуссий, оппонирования, и некоторую защиту от критики. Однако мнение коллег, выработанный общими усилиями подход к решению проблем, боязнь вступить с ними в противоречие, догматическое пристрастие к высказанному единожды мнению могут стать и тормозом на пути научного прогресса, сковывая творческую активность.

Таким же препятствием на пути создания новой теории может стать и недостаток упорства или уверенности в себе, особенно в том случае, если новая концепция встречает противодействие или непонимание. Так, авторитарность и даже некоторая нетерпимость З. Фрейда явились причиной его конфликта с последователями, отхода от него и его теории даже близких учеников. Но в то же время именно эти качества во многом и дали ему возможность создать эту теорию и продолжать ее разработку в ситуации острой критики и неприятия со стороны многих психологов.

Анализ личности ученого, его биографии дает возможность понять, каким образом происходит выбор научных задач, как он ведет борьбу за свои убеждения, устоит ли он в столкновении с невежественностью или отчуждением окружающих, сможет ли противостоять общественному мнению и просто бытовым неурядицам. Таким образом, этот фактор раскрывает внутренние перипетии творческой деятельности, а иногда и душевной драмы ученого. И в этом плане одинаково интересным может быть анализ и жизни, богатой яркими фактами активной научной борьбы, как, например жизнь Дж. Бруно; и жизни в борьбе, не принимающей форм выраженной активности, но тем более напряженной мысли, как жизнь Р. Декарта или О. Копта; или даже жизни размеренной, даже бедной в плане выражения активност-

сти, но интересной по преднамеренности, законченности ее плана и напряжению в его выполнении, как жизнь Г. Спенсера (Г. Г. Шпет).

Однако, несмотря на важность и социальной ситуации, и личности ученого, ведущим фактором все же является логика развития психологической науки. Этот фактор тесно связан с развитием принципов психологии, изменением ее предмета и методов исследования психики.

Выделяют три важнейших методологических принципа психологии — принцип детерминизма, принцип системности и принцип развития.

Принцип детерминизма подразумевает, что все психические явления связаны по закону причинно-следственных отношений, т. е. что все, что происходит в нашей душе, имеет какую-то причину, которая может быть выявлена и изучена и которая объясняет, почему возникло именно то, а не иное следствие. Эти связи могут объясняться разными основаниями, и в истории психологии существует несколько подходов к их объяснению.

В античности уже существовало понимание того, что все процессы в психике взаимосвязаны. Анаксагор и Гераклит впервые заговорили о детерминизме, о том, что существует всеобщий закон, Логос, который определяет, что должно произойти с человеком, с природой в целом. Гераклит писал, что «Даже солнце не может нарушить Логос...». Таким образом, все, происходящее в природе и в душе человека, обусловлено определенной причиной, хотя мы и не всегда можем объяснить эту связь и найти эту причину. Демокрит, который разработал развернутую концепцию детерминизма, писал, что «люди выдумали идею случая, чтобы прикрывать незнание дела и несумение управлять».

Платон и Аристотель изменили первоначальную концепцию детерминизма, отрицая его всеобщий характер, в частности, его влияние на разумную часть души, на процесс нравственного развития человека. При этом они вводили понятие *целевого детерминизма*, считая, что душа стремится к определенной цели, которую Платон соединял с идеей или общим понятием, отражающим суть вещи. Аристотель, соглашаясь, что причиной всего происходящего в психике является цель, к которой стремится душа, отрицал, что эта цель дается извне. Он считал, что цель имманентно присуща вещи и связана с ее формой, которая и отражает ее предназначение.

Позднее, в XVII веке, Декарт ввел понятие *механического детерминизма*, доказывая, что все процессы в психике могут быть объяснены исходя из законов механики. Так появилась идея о механическом объяснении поведения человека, которое подчиняется закону рефлекса. Механический детерминизм просуществовал

почти 200 лет. Его влияние можно увидеть и в теоретических положениях основателя ассоцианистической психологии Д. Гартли, который считал, что ассоциации и в малом (психике) и в большом (поведение) кругах формируются и развиваются по законам механики И. Ньютона. Отголоски механического детерминизма можно найти даже в психологии начала XX века, например в теории энергетизма, которую разделяли многие известные психологи, а также в некоторых постулатах бихевиоризма, например в идее о том, что положительное подкрепление усиливает реакцию, а отрицательное — ослабляет.

По еще большее влияние на развитие психологии оказал *биологический детерминизм*, который возник с появлением теории эволюции. Исходя из этой теории, развитие психики определяется стремлением к адаптации к среде, т.е. все, что происходит в психике, направлено на то, чтобы живое существо как можно лучше приспособилось к тем условиям, в которых оно живет. Этот же закон распространялся и на психику человека, и почти все психологические направления принимали этот вид детерминизма за аксиому.

Последний вид детерминизма, который может быть назван *психологическим детерминизмом*, предполагает, что развитие психики объясняется и направляется определенной целью. Однако, в отличие от понимания цели в античности, когда она была так или иначе внешней для психики (идеей ли формой), в данном случае цель присуща самому содержанию души, психики конкретного живого существа и определяет ее стремление к самовыражению и самореализации в реальной действительности — в общении, познании, творческой деятельности. Психологический детерминизм также исходит из того, что среда является не просто условием, зоной обитания человека, но культурой, которая несет в себе важнейшие знания, переживания, во многом изменяющие процесс становления личности. Таким образом, культура становится одним из самых значимых факторов, влияющих на процесс развития психики, помогающих осознанию себя и как посетителя уникальных духовных ценностей и качеств, и как члена общества. Психологический детерминизм также предполагает, что процессы, происходящие в душе, могут быть направлены не только на приспособление к среде, но и на противостояние ей, в том случае, если среда мешает раскрытию потенциальных способностей данного человека.

Принцип системности описывает и объясняет основные виды связи между разными сторонами психики, сферами психического. Он предполагает, что отдельные психические явления внутренне связаны между собой, образуя целостность и приобретая благодаря этому новые свойства. Однако, как и в исследо-

вании детерминизма, изучение этих связей и их свойств имеет длительную историю в психологии.

Первые исследования тех связей, которые существуют между психическими явлениями, представляли психику как сенсорную мозаику, которая состоит из нескольких элементов — ощущений, представлений и чувств. По определенным законам, прежде всего по законам ассоциаций, эти элементы связываются между собой. Такой вид связи получил название *элементаризма*.

Функциональный подход, который получил свое название от того, что психику представляли как набор отдельных функций, направленных на реализацию различных психических актов и процессов (зрения, обучения и т.д.), появился так же, как и биологический детерминизм, в связи с теорией эволюции. Биологические исследования показали, что существует связь морфологии и функции, том числе и психической функции. Таким образом, было доказано, что психические процессы (память, восприятие, и др.) и акты поведения могут быть представлены как функциональные блоки. В зависимости от вида детерминации эти блоки могли действовать и по законам механики (как отдельные части сложной машины), и по законам биологической адаптации, связывая в единое целое организм и среду. Однако этот принцип не объяснял, каким образом при дефекте какой-то функции происходит ее компенсация, т.е. каким образом недостатки в работе одних отделов могут компенсироваться нормальной работой других, например плохой слух развитием тактильных или вибрационных ощущений.

Именно это и объясняет *принцип системности*, который представляет психику как сложную систему, отдельные блоки (функции) которой связаны между собой. Таким образом, системность психики предполагает и ее активность, так как только в этом случае возможны и саморегуляция, и компенсация, присущие психическому даже на низших уровнях развития психики. Системность в понимании психики не противоречит и осознанию ее целостности, идее «холизма» (целостность), так как каждая психическая система (прежде всего, естественно, психика человека) является уникальной и цельной.

И, наконец, *принцип развития*, который предполагает, что психика развивается, поэтому наиболее адекватным способом ее изучения является исследование закономерностей этого генезиса, его видов и стадий. Недаром одним из наиболее распространенных психологических методов является именно генетический.

Определяя, какие виды развития присущи психическому, этот принцип определяет два вида развития психики — филогенетический и онтогенетический, т.е. развитие психики в процессе становления человеческого рода и в процессе жизни ребенка. Ис-

следования показали, что эти два вида развития имеют определенное соответствие между собой.

Американский психолог С. Холл предположил, что это сходство связано с тем, что этапы развития психики зафиксированы в нервных клетках и передаются ребенку по наследству, а потому никакие изменения ни в темпе развития, ни в последовательности стадий невозможны. Теория, которая устанавливала эту жесткую связь между фило- и онтогенезом, получила название *теории рекapитуляции*, т.е. краткого повторения в онтогенезе основных стадий филогенетического развития.

Последующие работы доказали, что такой жесткой связи не существует и развитие может и ускоряться, и замедляться в зависимости от социальной ситуации, а некоторые стадии могут вообще пропадать. Таким образом, процесс психического развития не лишен и зависит от социальной среды, от окружения и воспитания ребенка. В то же время невозможно игнорировать и известную аналогию, реально существующую при сравнительном анализе процессов познавательного развития, становления самооценки, самосознания и т.д. у маленьких детей и первобытных народов.

Поэтому многие психологи (Э. Клапаред, П. П. Блонский и др.), изучавшие генезис психики детей, пришли к выводу о том, что это — логическое соответствие, которое объясняется тем, что логика становления психики, ее саморазвертывания одинакова, что при развитии человеческого рода, что при развитии отдельного человека.

Выделяются также и различные стороны психического развития — и развитие личности, и развитие интеллекта, и социальное развитие, которые имеют свои этапы и закономерности, ставшие предметом исследования многих известных психологов — В. Штерна, Ж. Пиаже, Л. С. Выготского, П. П. Блонского и др.

Кроме принципов на развитие психологии как науки влияет и формирование ее категориального строя, т.е. тех постоянных проблем (инвариант), которые составляют ее предмет и ее содержание.

В настоящее время выделяют несколько основных категорий, которые являлись основой психологической науки на протяжении почти всей ее истории. Это категории мотива, образа, деятельности, личности, общения, переживания. В разные периоды развития психологии и в разных школах эти категории имели неодинаковое значение, однако всегда, так или иначе, присутствовали в психологических концепциях.

Одной из первых в психологии появилась *категория образа*, которая стала ведущей при изучении познания. Уже в античности

ученые изучали, как формируется у человека образ мира. Впоследствии в центре внимания психологов оказался образ себя, самосознание человека, его содержание и структура. Если в первых психологических теориях *образ себя* рассматривался преимущественно как одна из областей сознания, то в современной науке «*Образ-я*» стал одним из ведущих понятий психологии личности.

Образ предмета рассматривался многими учеными как сигнал, на основе которого зарождается и начинает функционировать рефлекс, поведение человека. Ученые, которые рассматривали психику как сенсорную мозаику, состоящую из ощущений и представлений, образ как сенсорная основа мысли считали неизблемым постулатом. Безобразный характер мышления стал в начале XX века одним из важнейших открытий Вюрцбургской школы. Образ как основа восприятия, имеющий целостный и системный характер, стал ведущей категорией в психологической школе гештальтпсихологии.

Рассматривая развитие образа, психологи пришли к выводу о взаимосвязи чувственного и умственного образов. Изучение этой связи, так же как и сочетания умственного образа и слова, было и остается одной из важнейших проблем для психологии. Достаточно сказать, что такие великие ученые, как А.А.Потебня, Л.С.Выготский, Г.Г.Шпет, Ж. Пиаже, Д.Брунер и др., посвятили свои наиболее значительные труды исследованию именно этой проблемы.

И чувственный, и умственный образы являются содержанием сознания, поэтому совокупность образов может рассматриваться как определенный аналог этой философской категории. Однако для психологии не менее важным является и вопрос о степени осознанности образов, так как и бессознательное, и надсознательное играют не менее важную роль, чем сознание.

Не меньшее значение имеет в психологии и **категория мотива**. Уже в первых психологических теориях ученые рассматривали источник активности человека, стремились найти причину, которая побуждает его к движению, т.е. стремились понять мотивы, которые лежат в основе нашего поведения. Были попытки найти и материальное объяснение этим побуждениям, при этом мотивы связывались и с движущимися атомами, и с «животными духами», были и теории, которые говорили об их нематериальности. Так, Платон говорил о страстной или вожделеющей душе, которые и являются носителями мотивов, а Лейбниц считал, что активность, побуждение к действию, является свойством души мопады. Однако независимо от истолкования природы мотива, он, как правило, связывался с эмоциями и был одной из главных проблем для всех психологов. Поэтому естественно, что и в со-

временной психологии понятие мотива (потребность, влечение, стремление) стало ведущей категорией практически для всех психологических школ.

С категорией мотива тесно связана другая категория — *категория переживания*, эмоционального отклика человека на явления внешнего мира и свои поступки и мысли. Еще Эпикур утверждал, что именно переживания направляют и регулируют поведение, в качестве таковых рассматривают их и современные психологи. Несмотря на то, что проблема природы и динамики эмоциональных процессов не получила еще в психологии однозначного решения, сам факт важности эмоций и переживаний не только в регуляции активности, но и в присвоении знаний, идентификации с окружающим миром, в том числе и со значимыми людьми, не вызывает сомнения.

Говоря о *категории деятельности*, необходимо помнить о том, что в психологии рассматривается и внешняя деятельность (поведение), и внутренняя, прежде всего мыслительная, деятельность. На первых этапах развития психологии учеными не подвергалась сомнению мысль о том, что поведение является таким же психологическим понятием, как и мышление. Однако со временем психологи, как уже говорилось выше, начали отождествлять психику только с сознанием, а все внешние проявления активности выходили, таким образом, за рамки собственно психического. Поэтому на долю психологических исследований оставалось изучение только внутренней, умственной деятельности. Это мешало развитию объективных методов исследования психики, останавливало и развитие экспериментальной психологии. В середине прошлого века английский психолог Г. Спенсер впервые сказал о том, что предметом психологии являются ассоциации между внутренним и внешним, т.е. между сознанием и поведением. Таким образом, было не только зафиксировано уникальное положение психологии, но и узаконено место внешней деятельности в качестве психологической категории. В современной психологии существует несколько школ, для которых категория деятельности является ведущей — это и бихевиоризм, и отечественная психология, в которой теория деятельности занимает одно из центральных мест. В то же время изучение внутренней и внешней деятельности, их взаимосвязи и взаимопереходов является одной из центральных проблем для возрастной психологии, так же как и для многих других психологических направлений и отраслей.

Не менее важной в психологии является *категория общения*. Слова о том, что человек — существо социальное, т.е. не может существовать вне общения с другими, были высказаны еще Аристотелем. С течением времени психология получала все больше

данных о важнейшей роли других людей в развитии психики, в формировании представлений о себе и о мире. В возрастной психологии огромная роль взрослого и отношений взрослых — ребенок является одной из аксиом, указывающей на то, что полноценное психическое развитие ребенка не может осуществляться в изоляции. С проявлением социальной психологии начинается серьезное изучение общения взрослых людей друг с другом, при этом особое внимание уделяется общению людей, принадлежащих к разным нациям, культурам, а также особенностям массовых коммуникаций. Исследования позволили выделить разные стороны общения (коммуникативную, перцептивную, интерактивную), его структуру и динамику. Анализ направления развития психологической науки показывает, что значение этой категории, так же как и доля исследований, посвященных различным проблемам общения, будет и дальше возрастать.

В отличие от других, *категория личности* появилась в психологии сравнительно недавно, хотя вопросы о сущности человека, развитии его представления о себе и оценивании себя ставились еще в античности. Однако в то время понятия «личность» и «человек» рассматривались как тождественные, не существовало и современных понятий «личность», «индивид» и «индивидуальность». На протяжении длительного времени, как уже отмечалось, ведущими вопросами психологии были вопросы познания, а категории образа и внутренней, умственной деятельности, оставались ведущими. Педаром известный ученый В. Вундт говорил о диктате «интеллектуализма» в психологии, противопоставляя свою волюнтаристскую психологию прежней, изучающей в основном «человека познающего», а не чувствующего. Лишь в появлении школы глубинной психологии именно личность стала одной из ведущих категорий и остается ею в современной психологической науке, хотя и в настоящее время разные школы (гуманистическая, глубинная, отечественная психология) рассматривают и структуру, и генезис и движущие силы развития личности по-разному.

Большое влияние на развитие психологической науки оказали и подходы к решению ключевых проблем психологии, изучающих природу психического, взаимоотношения психического и физического, телесного и духовного в психике. При этом на первый план выходили либо общие проблемы — т.е. соотношения психического и физического, либо более частные, связанные с исследованием связи организма, тела с психикой, душой. Соответственно, в первом случае эта проблема звучала как психофизическая, а во втором как психофизиологическая.

И сама постановка проблемы, и подходы к ее решению были связаны с вопросами о роли и месте человека в мире. В антич-

ной психологии ученые рассматривали человека как одно из звеньев в цепи всеобщих закономерностей. С этой точки зрения человек подчинялся тем же законам, что и все живое и неживое в природе, а психические законы были отражением физических, т. е. вариациями основных законов природы. Исследование этих законов приводило ученых к мысли о том, что существует единая первооснова, которая составляет сущность и психического, и физического. Такой ответ на психофизическую проблему получил название *монизма* (общая, единая первооснова, субстанция). В зависимости от того, идеальной или материальной является эта субстанция, монизм может быть идеалистическим или материалистическим. Некоторые ученые отвергали наличие единой субстанции, доказывая, как, например, Р. Декарт, что существует два первоначала, две разных субстанции — для души и для тела. Этот подход получил название *дуализма*. Так как часто процессы, которые происходят в душе и теле, рассматривались как параллельные и независимые друг от друга, в психологии появляется понятие *психофизического параллелизма*, подчеркивавшего независимость и чисто внешнее соответствие этих явлений.

С течением времени обостряется интерес ученых именно к психике человека. При этом уже в исследованиях Платона постулировались качественные отличия психики человека от психики других живых существ.

Таким образом, и законы, которые управляют психикой человека, являются уникальными и не могут рассматриваться по аналогии с законами природы. Такой антропологический подход, при котором все рассматривается лишь с точки зрения человека, был характерен для многих не только психологических, но и философских школ. Однако и в Античности, и в Средневековье было еще недостаточно данных для перевода психофизической проблемы в план психофизиологической, точнее, для научного решения этой проблемы.

С середины прошлого века с развитием биологии и медицины психология получила достаточно важный объективный материал, позволявший по-новому подойти к решению психофизиологической проблемы. Работы И. М. Сеченова, И. П. Павлова, А. А. Ухтомского, У. Кеннона и других ученых дали возможность не только лучше понять биологическую природу психики, но и точнее разграничить области биологических основ психики и собственно психического. Тем не менее остается еще много вопросов, которые совместными усилиями психологов, философов, физиологов, медиков и других ученых предстоит решить, чтобы дать более полные ответы и на психофизическую, и на психофизиологическую проблемы.

1.3 Методологические проблемы современной психологии

Хотя, как уже отмечалось выше, категориальный строй психологии мало изменился, новые тенденции в развитии науки не могли обойти стороной ее методологию. Поэтому, говоря о развитии методологических основ и объяснительных принципов психологии, необходимо отметить, что за последние десятилетия они существенно изменились. Эти изменения связаны, прежде всего, с развитием и модификацией позитивизма и возникновением критического рационализма, целью которых было изменение взглядов на критерии, отделяющие научное знание и научные методы от субъективных и ненаучных. Дальнейшее развитие позитивизма (неопозитивизм и постпозитивизм) связано с расширением представлений о роли социокультурных факторов в становлении научного знания. Этот процесс связан с работами К. Поппера, И. Лакатоса и П. Фейсрабенда.

В работе Поппера «Логика научного исследования» (1935) была показана необходимость перехода в исследовательской работе от концепции «проб и ошибок» к концепции «предположений и опровержений». С его точки зрения индукция не может быть универсальным методом исследования в силу своей ограниченности и неполноты (ведь объем экспериментальной выборки не может быть всеобъемлющим и универсальным). Поэтому полученные результаты нельзя формулировать в терминах законов. Поппер также считал, что главным в исследовательской деятельности является не столько эмпирическое изучение и проверка результатов, сколько последовательная критика выдвигаемых гипотез. Целью такой критики является доказательство их неуниверсальности, так как они сформулированы на основании определенной эмпирики, исходя из определенных оснований и в конкретной ситуации.

Развивая представления Поппера, И. Лакатос писал, что для плодотворного развития науки механизмом этого развития должна стать конкуренция различных концепций и теорий, которые постоянно изменяются под влиянием вновь открытых фактов, не укладывающихся в стандартные, очерченные прежней концепцией, границы. П. Фейсрабенд также подчеркивал важность конкуренции и взаимной критики различных теорий, стимулирующей научное познание. При этом он в принципе отвергал существование объективной истины, которую он считал догмой и отстаивал необходимость научного плюрализма.

Анализ произошедших методологических изменений позволяет выделить классическую, неклассическую и современную пси-

хологию. **Классическая психология**, существовавшая до середины XX века, использовала для объяснения психических явлений рациональный подход, пытаясь логически описать и объяснить как природу, происхождение определенной психологической феноменологии, так и причинно-следственную связь между отдельными психическими явлениями. При этом и в разработке методов исследования, и в объяснении полученных результатов она опиралась на принципы и методы естественных наук. Не только ассоцианизм, но и вновь возникшие в начале XX века направления, такие как психоанализ, гештальтпсихология, опирались на достижения биологии, психиатрии, физики и использовали эти достижения для объяснения полученных фактов. При этом с точки зрения классической психологии психические явления могли быть объективно изучены, а полученные результаты описаны, логически обоснованы и интерпретированы. Хотя, конечно, признавалось, что не все психические явления могут быть изучены в данный конкретный момент и правильно объяснены на данном этапе развития научного знания.

Неклассическая психология, анализируя опыт предшествующих десятилетий, была вынуждена признать невозможность для психологии в полной мере использовать методы и методологию наук естественных. В неклассической психологии подчеркивалась и ограниченность логического анализа при интерпретации полученных данных, так же как и рационального их анализа, особенно при исследовании бессознательного. Ярким примером новых тенденций является появление экзистенциального и гуманистического направлений в психологии, которые (прежде всего, экзистенциальное) в принципе подчеркивали невозможность использования в полной мере логики и принципа детерминации в психологии.

Достоинства количественных методов, так же как и способов математической обработки полученных результатов, сопоставлялись с достоинствами качественного анализа. При этом в неклассической психологии подчеркивалось, что для исследований, направленных на изучение мотивации, личности человека, только количественных методов недостаточно, а обобщенные результаты экспериментальных методик не универсальны и не отражают индивидуальности респондентов. Так, в психологию были введены методики, нацеленные на анализ индивидуального опыта, рассказов или рисунков испытуемых, бесед с ними. Эти методики получили название *нарративных*. Появились и способы интерпретации и анализа полученных данных *контент-анализ*, *дискурс-анализ*.

Таким образом, можно говорить о том, что в середине XX века в психологии наряду с естественнонаучной парадигмой возникла

гуманитарная. Понятие «парадигма» было введено Т. С. Куном, который подразумевал под этим определенный образец, систему теоретических понятий, принятых всеми членами научного сообщества. Кун выделял два аспекта в понятии парадигма — эпистемический и социальный.

Важными моментами в концепции Куна является понятие «смена парадигм». В результате такой смены научное сообщество принимает новую систему методологических и теоретических постулатов, определяющих и направляющих направление новых исследований. Иногда, как в случае с психологией, таких образцов может быть несколько (методология естественнонаучная и гуманитарная), и в этом случае можно говорить о *полипарадигмальности*, или *мультипарадигмальности*.

Появившиеся в последние десятилетия новые ценности и новые научные факты и приводи к такой смене парадигм в психологической науке, ознаменовав появление нового периода в ее развитии.

1.4. Методы психологии

В настоящее время в психологии существует достаточно большое число классов и категорий, систематизирующих разнообразные методики исследований всех сфер психической жизни. В качестве образующих рассматриваются два исторически сложившихся подхода к исследованию психики — генетический и клинический. С помощью *генетического подхода* анализируются изменения, происходящие на разных ступенях развития психики в фило- и онтогенезе, тем самым уточняется понимание нормативного и ненормативного развития. *Клинический подход* используется при изучении отклонений в процессе становления психики и тех нарушений, которые происходят в уже сложившейся картине психической жизни, он помогает установить ее важнейшие тенденции и закономерности, нарушенные в результате болезни и потому более отчетливо определяемые.

Основными методами психологического исследования являются наблюдение и эксперимент. Большое распространение получили также анкеты, тесты и анализ продуктов творческой деятельности.

Наблюдение — наиболее распространенный метод психологического исследования. Его разновидность — *самонаблюдение* (*интроспекция*) — один из первых психологических методов, причем в течение длительного периода времени оно оставалось единственным способом исследования душевной жизни. Достоинством

интроспекции, позволяющим ей сохранить свое значение и в настоящее время, является способность непосредственного, прямого наблюдения за переживаниями, мыслями, стремлениями человека. Однако этот метод имеет и существенный недостаток, связанный с высокой степенью субъективности полученных данных, невозможностью проверить их или повторить результат. Гораздо более объективно *наблюдение со стороны*, когда исследователь рассматривает тот или иной феномен психики, протекание психического процесса у других людей. Наличие четкой цели и схемы наблюдения делает его еще более полным и достоверным.

Включенное наблюдение предполагает участие экспериментатора в исследуемом процессе, оно часто применяется, например, в психологии труда, в социальной психологии. *Дневниковые наблюдения* часто используются в возрастной психологии. Многие известные ученые (Прейсер, Пиаже, Ладыгина-Котс, Мухина) использовали в своих работах дневниковые наблюдения за развитием своих детей.

Анкеты используются в психологии для получения данных у большой группы испытуемых. Применяются анкеты открытого и закрытого типа. В открытых анкетах ответ на вопрос формулируется самим испытуемым, в закрытых анкетах испытуемым надо выбрать один из вариантов предложенных ответов. Этот вид анкет особенно удобен при анализе большого количества материала и при компьютерном способе обработки.

Интервью (или *беседа*) проводится с каждым испытуемым персонально, а потому не даст возможности получить большое количество информации так же быстро, как при использовании анкет. Однако данные беседы могут иметь большое значение, так как позволяют уточнить формулировку вопросов, зафиксировать реакции испытуемого, его эмоциональное отношение к тем или иным вопросам, лучше понять содержание ответов и заметить неточный (или сознательно неверный) ответ. Поэтому интервью можно применять не только как самостоятельный способ исследования, но и как вспомогательный при составлении анкеты.

На рубеже XIX—XX веков в психологии появился новый метод — *тест*, быстро завоевавший популярность и распространившийся на разные области исследования психики. Этот метод был разработан английским ученым Ф. Гальтоном. Тест (испытание) стал одной из важнейших методик в его лаборатории. Использование тестов сочеталось со статистическим подходом — применением серии тестов к большому числу индивидов. Термин «тест», введенный Гальтоном, вошел в широкий оборот после статьи Д. М. Кеттела «Умственные тесты и измерения»,

опубликованной в 1890 году в журнале «Mind», а сам метод тестирования начал приобретать популярность благодаря работам А. Бине.

Для диагностики поступающих в школу детей он разработал серию вопросов разной степени сложности и на основании ответов определял уровень интеллекта, отсеивая детей с отставанием или задержкой умственного развития. Для каждого возраста им были сформулированы определенные задания разной степени сложности и исследующие разные стороны интеллектуального развития. Так, были задания на проверку словарного запаса, счета, памяти, общей осведомленности, пространственной ориентировки, логического мышления и т.д. Бине подчеркивал, что важно не столько содержание тестов, сколько их многочисленность, так как большое количество заданий поможет избежать случайностей при диагностике.

Наибольшей трудностью при конструировании заданий теста была необходимость строить их так, чтобы уровень знаний ребенка, его опыт не влияли на ответ, т.е. они должны были исходить из того минимального опыта, который имеется у всех детей этого возраста. Только в таком случае, подчеркивал Бине, мы сможем отличить обученного ребенка от ребенка способного, так как дети с высоким интеллектом, но не имеющие специального обучения, будут в равном положении с детьми, которых учили в хороших учебных заведениях или дома. Это положение Бине остается актуальным и на сегодняшний день и является необходимым условием при разработке всех новых тестов и модификации старых, а также при переводе и модификации зарубежных тестов.

Очень быстро тесты стали одним из самых распространенных методов психологического исследования. Этому способствовала как их относительная простота (по сравнению с экспериментом, требующим больше времени и специального оборудования), так и их надежность и достоверность. Основатель психотехники Г. Мюнстерберг начал использовать тесты для профориентационного отбора, американский психолог А. Гезелл разработал специальные тесты для маленьких (до трех лет) детей. Наиболее популярные на сегодняшний день тесты Векслера являются в определенной степени модификацией стандартных тестов интеллекта Бине-Симона.

Несколько позднее, уже в середине XX века, появились тесты, которые исследуют не логическое, но творческое мышление детей, их креативность. Эти тесты были разработаны американскими психологами Гилфордом и Торренсом и направлены на изучение уровня развития как вербальной, так и невербальной, образной креативности.

Кроме тестов интеллектуального развития и творчества, существуют и тесты, направленные на изучение индивидуальных особенностей человека, структуры его личности. Первые представляют собой опросники, т.е. разновидности анкет, отличающихся тем, что испытуемый не должен точно представлять себе, какое качество анализирует тот или иной вопрос и как правильно на него ответить. Так вопросы: «Любите ли вы компании, где все подшучивает друг над другом» или «Можете ли вы завязать разговор с незнакомым человеком» не предполагают четкого разделения на «хороший или плохой» ответ, так как для одного человека умение контактировать со всеми — это хорошее качество, а для другого отождествляется с навязчивостью или пустозвонством. Для расшифровки полученных ответов применяют специальные ключи, в которых раскрывается, какие вопросы направлены на исследование определенного качества.

Сходные опросники используются и при исследовании личности. Составители этих опросников (Олпорт, Кеттел и другие психологи) исходили из того, что личность каждого человека состоит из определенного набора врожденных и приобретенных качеств или черт, причем сам набор этих качеств практически неизменен, а индивидуальные особенности связаны со степенью развития каждого из них. Таким образом, своеобразие человека основывается на индивидуальном сочетании и развитии этих личностных качеств.

Кроме опросников, к личностным тестам относятся и проективные тесты, которые получили это название в связи с тем, что в их основе лежит один из механизмов психологической защиты — проекция, т.е. перенос своих переживаний и стремлений на других людей, в частности на героев картинок или неоконченных рассказов, которые надо закончить.

В психоанализе был разработан также и метод изучения продуктов творческой деятельности, прежде всего рисунков и рассказов. Этот метод основан на предположении о том, что в сюжете рисунка или рассказа человек высказывает свои проблемы, обиды и горести, не осознавая этого.

Основным недостатком и главной трудностью при интерпретации данных, полученных в этих тестах, является отсутствие объективного ключа, который дает возможность однозначной расшифровки ответов. Поэтому при их интерпретации необходим большой опыт и знания.

Общим недостатком всех видов тестов является их узкая направленность на изучение одного определенного качества. В то же время связь познавательных и личностных характеристик, их влияние друг на друга, что и определяет психологическую харак-

теристику человека, не являются столь однозначными и требуют как опыта в проведении подобных обследований, так и комплексного подхода, применения разнообразных тестов для получения более достоверных результатов.

В исследованиях личности в последние десятилетия все большее значение приобретает нарративная психология. **Нарративные методы** основываются на положении о том, что смысл человеческого поведения с большей полнотой выражается в повествовании, поскольку понимание человеком текста и понимание им самого себя аналогичны. Рассказывая свои жизненные истории, человек по-разному интерпретирует их, приписывая им различные смыслы, поэтому некоторые прошлые события предстают в ином ракурсе, так как субъект придает им определенный, соответствующий данному времени и месту смысл. Рассказы являются особой формой организации индивидуального опыта, они направляют ход мыслей и помогают выстраивать взаимоотношения с окружающими.

Одним из вариантов нарратива является биографический метод, в котором человек не только рассказывает о себе, но и рефлексировует свой жизненный путь.

При исследовании общения часто используются **социометрический и референтометрический методы**, направленные на выявление наиболее авторитетных для большинства членов группы людей (лидеров) или же людей, привлекающих симпатии большинства (социометрическая звезда). Поиск референтных групп используется при анализе наиболее значимых для конкретного человека лиц, как правило не входящих в его официальную группу (например, одноклассников или сослуживцев).

В последние годы, с появлением значительного числа материалов, раскрывающих культурные и социальные особенности жизни людей в разных странах, все большее значение приобретают **кросс-культурные исследования** психики, раскрывающие степень влияния социальной ситуации и культуры на содержание разных сторон психики.

Наиболее объективным методом психологии является **эксперимент**. Различают лабораторный и естественный эксперименты, отличающиеся друг от друга, как явствует из их названия, прежде всего наличием (или отсутствием) специальных приборов. Достоинством **лабораторного эксперимента** является его высокая точность, возможность изучить недоступные глазу наблюдателя, но только специальным приборам, факты. Привычная обстановка и деятельность являются достоинством **естественного эксперимента**, повышая его достоверность, особенно для тревожных испытуемых, деятельность которых нарушается в лабораторных условиях.

Большое распространение имеют *лонгитюдные* и *«срезовые»* исследования. Лонгитюдный эксперимент применяется в том случае, когда имеется возможность изучить определенную группу в течение длительного периода времени. Например, можно исследовать развитие памяти или самооценки, или какого-то другого параметра, изучая одну и ту же группу на протяжении пяти, а то и двадцати лет. Срезовой же эксперимент используется для той же цели, но позволяет сэкономить время, так как можно одновременно изучить динамику становления определенной функции, взяв разные группы людей разного возраста (пяти, шести, семи лет и т.д.) Однако, так как все люди имеют свои индивидуальные особенности, эти данные не будут такими же точными, как при лонгитюдном исследовании, хотя большое количество испытуемых позволяют получить объективные значения.

Все перечисленные выше виды эксперимента относятся к *констатирующим*, так как они показывают, констатируют наличие или отсутствие какого-то параметра и его развитие. Применяется в психологии и *формирующий* эксперимент, который используют для анализа того, какой фактор оказывает наиболее важное, эффективное воздействие на становление того или иного психического процесса или психологического качества. При этом испытуемых разделяют на контрольную и экспериментальную группы, а работа проводится только с экспериментальной группой. Уровень развития изучаемого параметра замеряется в обеих группах до начала эксперимента и в конце, а потом анализируется разница между ними. На основании этого анализа и делается вывод об эффективности формирующего воздействия.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ

1. Как изменялась взаимосвязь психологии с другими науками?
2. Какие факторы влияют на развитие психологической науки?
3. Каким образом связаны между собой социальная ситуация развития науки и личность ученого?
4. Как развивались в психологической науке принципы системности и детерминизма?
5. Какие виды развития существуют в психологии?
6. Что такое категориальный строй психологии?
7. Дайте характеристику психофизической и психофизиологической проблем.
8. Что такое «парадигма»?
9. Как изменилась методология психологической науки в последние десятилетия?
10. Какие методы применяются в психологии?

11. Какие виды тестов существуют, в чем их достоинства и недостатки?
12. В чем сущность формирующего эксперимента?

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

Гальперин П. Я. Введение в психологию. — Любое издание.

Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Основы теоретической психологии. Любое издание.

Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии. — М., 2000.

Лурия А. Р. Лекции по общей психологии. — СПб., 2004.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Любое издание.

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

2.1. Этапы развития психологии

В первой главе уже говорилось о том, что психология, ее категориальный аппарат и принципы прошли длительный путь развития. Изменялся и предмет психологии, и методы исследования психики. Для того чтобы полнее описать современное состояние психологии, необходимо, хотя бы кратко, остановиться на характеристике тех этапов, которые она прошла в своем развитии.

Первый этап — донаучный — примерно до VII—VI веков до н. э., т. е. до начала объективных научных исследований психики, ее содержания и функций. В этот период представления о душе основывались на многочисленных мифах и легендах, на сказках и первоначальных религиозных верованиях, связывающих душу с определенными живыми существами (тотемами).

Второй этап — научный — начинается на рубеже VII—VI веков до н. э. Психология в этот период развивалась в рамках философии, а потому он получил условное название философского периода. Также несколько условно устанавливается и его длительность — до появления первой психологической школы (ассоциализма) и определения собственно психологической терминологии, отличающейся от принятой в философии или естествознании.

В связи с некоторой условностью периодизации процесса развития психологической науки возникают и некоторые разночтения при установлении временных границ отдельных этапов. Иногда появление самостоятельной психологической науки связывают со школой В. Вундта, т. е. с началом развития экспериментальной психологии. Однако психологическая наука определилась как самостоятельная значительно раньше, с осознания независимости собственного предмета, уникальности своего положения в системе наук — как науки и гуманитарной, и естественной одновременно, изучающей и внутренние, и внешние (поведенческие) проявления психики. Такое самостоятельное положение психо-

логии было зафиксировано с появлением ее как предмета преподавания в университетах уже в конце XVIII — начале XIX века. Таким образом, представляется более точным говорить о появлении самостоятельной психологии именно с этого периода, относя к середине XIX века становление экспериментальной психологии.

Но в любом случае необходимо признать, что время существования психологии как самостоятельной науки значительно меньше, чем период ее развития в русле философии. Естественно, что этот период не однороден, и на протяжении более чем 20 веков психологическая наука претерпела существенные изменения. Изменялся и предмет психологии, и содержание психологических исследований, ее взаимоотношения с другими науками.

На протяжении длительного времени предметом психологической науки была душа, однако в разное время в это понятие вкладывалось разное содержание. В эпоху античности душа понималась как первооснова тела, по аналогии с понятием «архе» — первооснова мира, основной кирпичик, из которого состоит все сущее. При этом главной функцией души считалось придание телу активности, так как, по мнению первых ученых-психологов, тело является инертной массой, которую приводит в движение именно душа. Душа не только дает энергию для активности, но и направляет ее, т.е. именно душа руководит поведением человека. Постепенно к функциям души добавилось и познание, и, таким образом, к исследованию активности прибавилось и изучение этапов познания, которое в скором времени стало одной из важнейших проблем психологической науки.

В эпоху Средневековья душа стала предметом богословия, что существенно сужало возможности ее научного изучения. Поэтому, хотя формально в то время предмет психологической науки и не изменялся, фактически в область исследования входило изучение видов активности тела и особенностей познания, прежде всего чувственного познания мира. Регулятивная функция, волевое поведение, логическое мышление считались прерогативой божественной воли, боговдохновенной, а не материальной души. Недаром эти аспекты душевной жизни не были частями предмета научного изучения в концепциях деизма и томизма (Авиценны, Ф.Аквинского, Ф.Бекона и других ученых).

В Новое время психология, как и другие науки, избавлялась от диктата богословия. Наука стремилась снова, как и в период античности, стать объективной, рациональной, а не сакральной, т.е. основанной на доказательствах, на разуме, а не на вере. Поэтому проблема предмета психологии снова встала со всей актуальностью. В это время еще не было возможности полностью отделиться от богословского подхода к пониманию души. Поэтому

психология меняет свой предмет, становясь наукой о сознании, т.е. о содержании нашего сознания и путях формирования этого содержания. Это давало возможность для психологии отделить свой предмет от предмета богословия в исследованиях души и ее функций.

Однако этот переход привел к тому, что уже к XVIII веку фактическим предметом психологии стало изучение познавательных процессов, в то время как поведение, а также эмоциональные процессы, личность и ее развитие не вошли в этот предмет. Такое ограничение области исследования на первых порах имело и положительное значение, так как давало психологии, как уже говорилось, возможность избавиться от сакральности, стать объективной, а позднее и экспериментальной наукой. Это также дало ей возможность выделиться в самостоятельную науку, отделив свой предмет, свою область исследования от предмета философии. С другой стороны, такой подход начинал и препятствовать психологии в ее развитии, и поэтому уже к середине XIX века был пересмотрен.

Благодаря развитию биологии, в том числе теории эволюции Ч. Дарвина, работам Г. Спенсера и других исследователей, психология не только отошла от философии, идентифицировав себя с естественными дисциплинами, но и расширила свой предмет, выведя его, как сказал Сеченов, «из поля сознания в поле поведения». Таким образом, кроме познавательных процессов в предмет психологии входит и поведение, и эмоциональные процессы. Важным моментом этого этапа является то, что стремление стать объективной наукой не привело еще к появлению новых методов исследования психики, так как до 80-х годов XIX века ведущей остается интроспекция.

Важнейший этап в развитии психологии связан с появлением экспериментальной лаборатории В. Вундта, сделавшего психологию не только самостоятельной, но и объективной, экспериментальной наукой. Однако ассоциативистический подход, на базе которого и выстраивал свою психологию В. Вундт, не мог уже объяснить новые факты душевной жизни, не мог быть распространен на изучение структуры личности, эмоциональных переживаний, творческой активности человека. Ограниченным было и применение тех экспериментов и тестов, которые существовали в психологии в начале XX века.

Это привело ученых к поиску и нового предмета, и новых методов исследования психики. Первые школы, зародившиеся в то время (структурализм, функционализм, Вюрцбургская школа), просуществовали недолго. Однако они показали, что среди психологов не существует уже единого мнения о том, что и как должна изучать психология. Так начался период исканий психологии,

Таблица 1. Этапы развития психологии

Название и время	Предмет психологии, его содержание	Методы исследования психики	Основные достижения
Донаучный, до VII — VI вв. до н.э.	Душа — без раскрытия ее конкретного содержания и функций	Нет	Общее представление об охранительной и активной роли души
Философский VII — VI вв. до н.э. — конец XVIII — начало XIX в. Античная психология	Душа — источник активности тела, обладает функциями познания и регуляции поведения	Специальных методов нет, используются методы других наук: философии, медицины, математики при исследовании содержания и функций души	Определение основных проблем психологии, связанных с исследованием познания, активности души, способов регуляции поведения и пределов свободы человека
Психология Средневековья	Душа, исследование видов ее активности и особенностей познания, прежде всего чувственного познания мира	Появление собственно психологического метода — интроспекции	Развитие психофизических исследований и первых работ по психологии масс
Психология Возрождения и Нового времени	Сознание — его содержание и пути его формирования	Интроспекция и частично логика — методы индукции, дедукции, анализа и т.д.	Развитие рационалистического и сенсуалистического (эмпирического) подхода к психике, появление первых теорий эмоций и теории рефлекса, а также первой попытки ввести в предмет психологии бессознательное
Ассоцианистическая психология	Сознание, состоящее из ощущений, представлений и чувств. Таким образом,	Интроспекция, логика, начало использования методов естественных наук,	Появление первой психологической школы, новых подходов к предмету и методам психоло-

Конец XVIII — середина XIX в.	предмет психологии прежде всего — познавательные процессы, а также (в конце этого периода) и поведение	в частности метода проб и ошибок (при формировании поведения)	гин, концепции об адаптационной функции психики, развитие теории рефлекса, естественнонаучного подхода к изучению психики, дальнейшее развитие концепций бессознательного
Экспериментальная психология середины XIX — начало XX в.	Элементы психики, отождествляемой главным образом с сознанием, их связи и законы	Экспериментальный метод, а также интроспекция и анализ результатов творческой деятельности как человека, так и народа в целом, появление первых тестов	Появление экспериментальной психологии, первых теорий «психологии народов», новых данных о психических процессах (прежде всего памяти). Появление новых подходов к психологии, первых симптомов методологического кризиса
Методологический кризис и разделение психологии на отдельные школы 10—30-е годы XX в.	Появление нескольких предметов психологии. Вначале — элементы психики (структурализм), функции психики, «поток сознания» (функционализм). Затем — глубинные структуры психики (глубинная психология), поведение (бихевиоризм), структуры психики (гипотезы психологии), высшие психические функции и деятельность (советская психология)	Появление новых методов, важнейшие из которых психоанализ и проективные методы (глубинная психология), экспериментальное изучение процесса научения, формирование связи между стимулом и реакцией (бихевиоризм), экспериментальное исследование познавательных процессов и потребностей (гипотезы психологии), интроспективный метод (советская психология)	Появление первых концепций личности, теории сознания, в том числе и измененного сознания, теории научения и развивающего обучения, творческого мышления. Появление первых экспериментальных исследований личности, введение культуры и социального окружения как новых парадигм в ее исследовании. Развитие отраслей психологии

Название и время	Предмет психологии, его содержание	Методы исследования психики	Основные достижения
Дальнейшее развитие психологических школ (40—60-е годы XX в.)	Появление новых направлений, для которых предмет психологии связывается с внутренней сущностью личности (гуманистическая, экзистенциальная психология), познавательными процессами, развитием интеллекта и этапов переработки информации (генетическая и когнитивная психология)	Появление опросников, новых экспериментальных методов изучения интеллекта, в том числе и искусственного интеллекта	Дальнейшее развитие теоретических концепций в русле основных проблем психологии, развитие и совершенствование психотерапевтических технологий
Современная психология (1960-е годы — конец XX века)	Развитие предмета психологии в рамках отдельных психологических школ	Совершенствование методов экспериментального исследования психики, появление разнообразных диагностических методик	Появление тенденции к объединению, синтезу наиболее значительных достижений отдельных школ

адекватной новой ситуации и требованиям времени, который получил название периода методологического кризиса.

Невозможность прийти к единой точке зрения привела к тому, что уже в 10—20-х годах XX века психология разделилась на несколько направлений, в каждом из которых был свой предмет и свой метод исследования того, что понималось данным психологическим направлением под психикой. Так, в психологии появляются: глубинная психология, бихевиоризм, гештальтпсихология, марксистская психология, а также такие школы как французская социологическая или понимающая психология.

Во второй половине XX века появляются новые школы и направления — гуманистическая психология, генетическая (или эпистемологическая) психология, а также когнитивная психология, которая сформировалась уже в 1960-е годы. Это последняя, появившаяся в XX веке психологическая школа. Таким образом, можно сказать, что с середины XX века психология вступила в современный (на сегодняшний день) этап своего развития, для которого характерно уже не дробление и появление все новых школ, но тенденция к объединению (периодизацию развития психологии см. в табл. 1).

2.2. Возникновение ассоцианизма

Важным моментом развития психологической науки было появление в середине XVIII века первой собственно психологической школы — **ассоцианизма**, что привело к выделению психологии в самостоятельную, а затем и в экспериментальную науку. В это же время широкое распространение получает и сам термин «психология», предложенный еще в 1590 году немецким ученым Гоклениусом, но ставший в Европе общеизвестным после выхода книг немецкого психолога Христиана Вольфа «Эмпирическая психология» (1732) и «Рациональная психология» (1734).

Ассоциативная психология положила начало процессу выделения психологии в самостоятельную, независимую от философии науку, имеющую собственный предмет и тезаурус. В русле ассоцианизма произошло и изменение ориентации психологии с философской на естественнонаучную методологию, начался поиск объективного метода исследования и становление экспериментальной психологии. Некоторые вопросы ассоциативной психологии разрабатывались в трудах Бошье, Беркли и Юма, однако появление ассоцианизма как психологической школы связано с именем Д. Гартли, который построил на механизме ассоциативной переработки всю свою психологическую теорию.

Взгляды Гартли оказали огромное влияние на развитие психологии, достаточно сказать, что теория ассоцианизма просуществовала почти два столетия и хотя неоднократно подвергалась критике, основные ее постулаты, заложенные Гартли, стали основой формирования многих научных концепций. Важными были и высказанные им догадки о рефлексорной природе поведения, а его взгляды на возможности воспитания личности и необходимость управлять этим процессом, очень созвучны подходам рефлексологов и бихевиористов, разрабатываемым уже в XX веке.

Появление работ, посвященных чисто психологической проблематике и анализу ее места в системе наук (например, в трудах Канта), курса психологии в учебных заведениях, доказывает, что уже к концу XVIII века благодаря развитию ассоцианизма, психология рассматривалась как самостоятельная наука. Поэтому если экспериментальную психологию по праву связывают с именем В. Вундта, то появление психологии как самостоятельной области научного исследования можно отсчитывать от работ Д. Гартли. Однако с развитием науки, проявлением новых данных в физике, биологии, физиологии многие положения Гартли стремительно устаревали. Это приводило к их пересмотру, новой трактовке законов ассоциаций.

В начале XIX века ассоциативная психология оставалась единственной психологической школой, предмет которой — сознание — был признан всеми без исключения учеными. В классических теориях ассоцианизма, появившихся в начале XIX века, содержание сознания рассматривалось как комплекс ощущений и представлений, соединенных по законам ассоциаций.

В 40 — 50-е годы XIX века появились новые факторы, обусловившие существенные изменения в развитии науки. Прежде всего речь идет о позитивизме, появление которого привело к пересмотру критериев, которым должна отвечать научная дисциплина. Основатель этого направления О. Конт считал, что развитие мирозерпация и объяснительных принципов, лежащих в основе научного знания, проходит три стадии — теологическое, метафизическое и, наконец, научное или позитивное мышление. По его мнению, не только люди, но и отдельные науки проходят эти стадии, а в некоторых из них они переплетаются, сочетая истинное исследование с метафизикой и догматической верой. Исходя из этого, Конт ввел свою классификацию наук, в которой выделяются так называемые абстрактные науки, имеющие дело не с предметами, но с процессами, при изучении которых могут быть введены не отдельные факты, но всеобщие законы.

Психологии в этой классификации не нашлось места. Ни по предмету, ни, главное, по методу исследования она никак не могла претендовать на обладание позитивной парадигмой. Конт от-

носил ее к метафизическим и частично даже геологическим наукам и считал, что она должна отказаться от статуса самостоятельной дисциплины, соединившись с биологией и социологией (так он называл все общественные науки).

Таким образом, для того, чтобы остаться независимой и объективной (позитивной) наукой, психологии необходимо было пересмотреть свои основные методологические принципы и, прежде всего, найти объективный и точный метод исследования душевной жизни, который бы не уступал методам естественных наук. Ведущие психологи XIX века Д. С. Милль, Г. Спенсер, как и ученые других направлений, разделяли позитивистские воззрения, и, исходя из них, стремились трансформировать психологию в русле его требований. Эта задача решалась на протяжении длительного периода, занявшего почти сто лет. Еще в 10-е годы XX века известный отечественный психолог А. И. Введенский, говоря о необходимости переработки психологии, назвал свою книгу «Психология без метафизики». Сложность задачи модификации психологической науки, так же как проблемы, возникавшие при согласовании единого пути ее дальнейшего развития, во многом и привели к методологическому кризису в начале XX века, в результате которого психология разделилась на отдельные направления.

Уже во второй половине XIX века ведущие ученые (Д. С. Милль, Г. Спенсер, А. Бэн, И. Ф. Герbart, В. Вундт), предлагая варианты построения психологии, доказывали необходимость изменения ее предмета и введения нового метода, более точного, чем самонаблюдение. Помимо того, что самонаблюдение не было объективным, оно могло считаться достоверным только в том случае, если психика ограничивается областью сознания. Но уже к середине XIX века все больше ученых приходят к выводу о существовании не только сознательных, но и бессознательных явлений. Возникающая необходимость исследования психики маленьких детей, животных, у которых самонаблюдение невозможно, также доказывало, что этот метод не может оставаться ведущим и единственным в психологии.

Поэтому психология должна, во-первых, научиться использовать наблюдения за другими, во-вторых, разработать новый объективный метод изучения душевной жизни. Так, с середины XIX века появляется все большее количество работ, предлагающих разнообразные исследовательские методы. Это и метод логики, предложенный Миллем, и метод проб и ошибок Бэна, и метод генетического наблюдения Сеченова, и, наконец, экспериментальный метод, разработанный Вундтом.

Еще одним важным фактором, оказавшим влияние на развитие психологии в этот период, было появление эволюционной

теории Ч. Дарвина, которая имела решающее значение в повороте психологии в сторону естествознания. Философия, которая сама в то время переживала методологический кризис и подвергалась критике со стороны позитивизма, не могла помочь психологии в решении ее проблем. В то же время, активно развивающееся естествознание, прежде всего биология и физиология, давали психологии оружие в борьбе за объективность, помогали сформировать экспериментальный подход к психическому.

Теория эволюции давала также возможность пересмотреть постулаты механического детерминизма, безнадежно устаревшего к этому времени. Идея о том, что целью психического развития является адаптация к среде, структурировала многие открытые к тому времени факты. Новая биологическая детерминанта давала возможность соотносить уровни развития сознания и поведения и пересмотреть предмет психологии. Говоря о том, что психология изучает ассоциации между внешним и внутренним, Спенсер, как справедливо отметил Сеченов, вывел психологию из поля сознания в поле поведения. Это не только расширяло область ее исследований, но давало возможность применения эксперимента, объективной проверки полученных фактов. Такое понимание предмета давало основания сказать, что психология из науки о сознании трансформируется в науку о познавательных процессах. Эволюционный подход давал также возможность изучить не сформированную, но только формирующуюся психику, проследить этапы ее становления, открыть новые психические закономерности. Поэтому генетический метод получал все большее распространение, приводя и к появлению генетической (возрастной) психологии.

Появление первой экспериментальной психологической лаборатории, открытой Вундтом, явилось кульминационной точкой в развитии ассоцианизма, но одновременно и его логическим завершением. Это было связано с тем, что Вундт, обосновав возможность, исходя из методологии ассоциативной психологии, выстроить экспериментальные методы изучения психики, одновременно доказал, что ассоциация не является универсальным механизмом психической жизни. Это положило начало поиску новых теоретических постулатов для психологии, а в конечном итоге и ее разделению на несколько независимых направлений.

Поиски новой методологии были ускорены и убеждением Вундта в невозможности экспериментального исследования мышления и других высших познавательных процессов. Однако уже ближайшие ученики Вундта доказали, что такие сложнейшие процессы, как мышление и воля, также открыты для экспериментального анализа, как и самые элементарные. Опровергли это положение и работы Эббингауза, изучавшего память. Дискуссии

о правомерности этих исследований, связи полученных в них материалов с данными интроспекции (самонаблюдения) открыли путь к методологическому кризису в психологии.

2.3. Методологический кризис

Рубеж XIX – XX веков ознаменовался для психологии разделением прежде единой психологии на ряд школ. Однако в тот момент это разделение еще не было связано с отказом от единого подхода к пониманию предмета психологической науки и методов исследования психики. Речь шла скорее о разных аспектах в изучении психики, отождествляемой главным образом с сознанием. При этом в центре внимания психологов оставались преимущественно познавательные процессы, хотя разные школы отличались друг от друга в понимании их места в общей картине психической жизни. Главные же разногласия были связаны с определением содержания сознания и границ его экспериментального изучения.

Структурализм, главой которого был американский ученик Вундта Э. Титченер, развивал теоретические постулаты ассоцианизма. Титченер был убежден, что именно элементы и являются основанием структуры психики. Поэтому, как и Вундт, свою задачу он видел в доскональном изучении этой структуры и связей, ее образующих. Путь к этому он видел в усовершенствовании метода интроспекции, который возможно сочетать с экспериментальным исследованием простых психических актов.

Первые разногласия среди психологов, как уже отмечалось в предыдущей главе, возникли именно по вопросу о возможности экспериментального изучения высших психических процессов. Если исследования Эббингауза проходили еще в русле традиционного ассоцианизма, то работы Вюрпбургской школы уже выходили за рамки ее теоретических постулатов. Эта школа знаменита тем, что впервые начала экспериментальное изучение мышления. При этом было опровергнуто мнение Вундта о том, что мышление невозможно изучить экспериментально, так же как и его гипотеза об его образном характере.

Работы, проводимые в русле **функционализма**, поколебали основные устои структурной психологии и, что особенно важно, методологию ассоцианизма, на которой базировались предыдущие школы, так как доказывали, что психика – это не структура, состоящая из неизменных элементов, но постоянно изменяющийся поток сознания. Принимая положение о том, что законы психической жизни невозможно изучить объективно, представители функционализма приходили к выводу о необходимости описы-

вать не законы, но функции психики, которые помогают человеку в его реальной жизни.

Французская психологическая школа, не отрицая основных положений традиционной психологии, в центр своего внимания поставила исследование тех факторов, которые определяют содержание психики. При этом впервые они стали серьезно изучать роль социального окружения в процессе становления психики, а также разнообразные формы отклонений от нормы. Изучение патологических вариантов психического развития, так же как и данные об особенностях становления психики в разных культурах, стали важнейшими методами, дающими материал для понимания объективных закономерностей психической жизни.

Уже работы французских психологов показали необходимость учета культуры как фактора, образующего психику человека. Эта тенденция наиболее полно воплотилась в понимающей психологии Дильтея, который считал, что переживания, как сознательные, так и бессознательные, связывают отдельного человека с духовным миром, воплощенным в предметах культуры. Еще одним существенным моментом концепции Дильтея стало осознание тех методологических проблем, которые вытекали из ориентации психологии преимущественно на естественные науки. Понимание того факта, что непосредственные методы изучения духовной жизни не могут быть признаны в этой парадигме объективными, привело его к мысли о необходимости отказаться от объяснения психической жизни, перейдя к ее описанию.

Почти все школы, появившиеся в то время, просуществовали недолго, их замена была продиктована объективными обстоятельствами. При всей их новизне, они были еще связаны со старой, ассоциативной психологией, в спорах с которой они и родились. В то же время само их появление и дискуссии, возникавшие при обсуждении результатов новых исследований, показали насущную необходимость для психологии сформировать новый подход к пониманию психического, новую методологию изучения психики, что и привело к появлению тех школ, которые определили лицо психологической науки в XX веке.

В предыдущих главах уже отмечалось, что конец XIX века ознаменовался дискуссиями о том, какими путями строить новую, объективную психологию, какие методы должны стать ведущими при исследовании психического. На рубеже веков еще казалось, что эти споры приведут к единому мнению и выстроится методология новой, позитивной психологии. Общей тенденцией был переход от психологии, изучающей феномены сознания, к психологии, исследующей целостную систему — организм-среда. Однако логика развития первых школ показала, что существует несколько путей строительства такой психологии, которые карди-

нально отличаются друг от друга не только в понимании приоритетов и задач психологической науки, но даже в определении ее предмета и содержания психики. Разным являлся и подход к динамике психического развития, его закономерностей и условий, способствующих или препятствующих его протеканию.

Поэтому в начале XX века психология переживала серьезный методологический кризис, связанный, прежде всего, с трудностями, возникавшими при поиске объективных методов исследования психики. Предложенные функциональной психологией, структурализмом или Вюрцбургской школой методы при более пристальном рассмотрении оказывались далекими от объективности, что доказывалось и теми разногласиями, которые возникали при обсуждении полученных результатов. Оказывалось, что найти прямой и объективный метод изучения психического состояния человека, содержания его сознания, а, тем более, бессознательного, практически невозможно. Выход был либо в трансформации метода, который превращался в опосредованный, либо в таком изменении предмета, которое сделало бы реальным его непосредственное экспериментальное изучение (например, внешняя активность), либо в отказе от попыток объяснить законы психики, заменив их описанием явлений, как предлагал Дильтей.

На содержание и динамику протекания методологического кризиса в психологии повлияли, кроме логики становления самой науки, и другие факторы — социальная ситуация, открытия в других дисциплинах.

Первая мировая война вскрыла такие негативные, асоциальные пласты человеческой психики (агрессия, жестокость, иррационализм), которые нуждались в каком-то научном объяснении. Эти факты связывались и с идейным кризисом рубежа XIX — XX веков, который лучше всего отразился в ведущих философских школах того времени. О. Шпенглер, Э. Гуссерль, А. Бергсон доказывали, что культура близится к закату, что свобода воли может привести человека к отходу от разума, который уступает место интуитивному знанию, бессознательному. Эти мысли были близки и российской психологии, путь становления которой в то время протекал в русле европейской науки. Особенно отчетливо эти идеи были выражены в концепции В. Соловьева и его последователей.

Философские концепции, доказывая необходимость пересмотра старых оснований психологии, не могли в тот момент оказать ей помощь в формировании новых. Зато такую поддержку могли оказать естественные науки, которые находились в тот момент на подъеме.

Открытия в биологии, физике, генетике явились важным моментом в становлении психологических направлений. Дальше

генетики, показавшие широкие возможности приспособления и изменения организма, лабильность и пластичность нервной системы, оказали влияние на анализ роли среды в процессе развития психики, понимание возможностей и границ обучения. Особенно большое значение эти материалы приобрели в России, в которой в тот момент была одна из наиболее сильных школ генетиков.

Достижения физиков, которые помогли и психологам по-новому увидеть возможности эксперимента, раскрыли перспективы в изучении познавательных процессов. Законы и методы исследования физического поля стремились применить в анализе психического поля, динамике восприятия и мышления гештальтпсихологии.

На развитие психологии, в том числе и на исследование восприятия, оказала влияние и теория Э. Маха (1838 — 1916). Используя данные, полученные при исследовании физиологии органов чувств, он доказывал, что физическое, и психическое имеет один и тот же субстрат — «нейтральный опыт». Экспериментальный подход к исследованию ощущений, оригинальные методики, придуманные Махом, были очень важны для психологии. Большое значение имел и разработанный им принцип энергетизма, который гласил, что существует единая энергия и для психического, и для физического, количество которой сохраняется неизменным и переходит от движения к мышлению, и наоборот. Отголоски этой теории можно найти еще в 20 — 30-е годы XX века, например в концепциях В. Штерна, П. П. Блонского, В. М. Бехтерева и других психологов.

О необходимости пересмотра психологических постулатов свидетельствовали и запросы практики, которые не могли игнорироваться учеными. Ориентация на практику выражалась не только в философии прагматизма, особенно популярной в США, но и в разработке межпредметных вопросов, в исследованиях, проводимых совместно с медициной и педагогикой. Если клинические данные в большей степени повлияли на французскую психологию (о чем говорилось выше) и на формирование глубинной психологии, то задачи обучения и воспитания «нового человека», разработка новых подходов к проблеме социализации, стали всдушими в США и России, повлияв на развитие бихевиоризма и российской психологии.

Разные научные интересы, методологические принципы и социальная ситуация, в которой творили ученые первых десятилетий XX века, приводили к невозможности прийти к общему пониманию того, что же является целью психологических исследований, что же должно изучать психологическая наука и с помощью каких методов.

Эта ситуация и рефлексировалась ими как кризис психологии. И с этой оценкой можно согласиться, если считать этот закономерный методологический кризис кризисом роста. Естественно, что развитие невозможно без поисков нового, без ошибок. Современная психология развития доказала, что каждый критический период начинается с негативизма, отрицания, которое сменяется периодом строительства, приобретения нового. А психология действительно менялась, становилась все более значимой и для общества, и для других наук. Неудивительно, что такие кардинальные изменения были связаны и с метаниями, негативизмом по отношению к старой психологии, поисковой активностью и пробами при формировании новой науки, новых открытий и новых направлений в психологии. Однако ученые начала века, еще стремившиеся прийти к единому мнению о единой психологии, осознавали кризис как невозможность выработать новый подход, т.е. как распад старой психологической науки, что было справедливо, и как тупик в процессе становления новой, что, как доказано временем, неверно.

Этим объясняется и тот парадоксальный на первый взгляд факт, что период, который мы сейчас оцениваем как время расцвета научного творчества выдающихся ученых, период, определивший лицо психологии XX века, рефлексировался учеными как упадок, как «открытый кризис». Возможно, что, действительно, «большое видится на расстоянии», но, главное, видимо в том, что и ученые начала XX века, и мы, в начале XXI века, оцениваем положение в науке по итогам прошлого, исходя из которого пытаемся заглянуть в будущее. И это — то наше прошлое (а их будущее) и доказывает ситуативность и несправочность той оценки, которую многие из ученых, писавших о кризисе в начале XX века, осознали и сами к его середине.

Таким образом, уже к 20-м годам XX века психология разделяется на отдельные школы, которые по-разному выстраивали свои концепции о содержании и структуре психики, рассматривая в качестве ведущей познавательную, мотивационную или поведенческую сферы психического. В тот момент появляется три ведущих направления — бихевиоризм, гештальтпсихология и глубинная психология, каждое из которых имело собственный предмет психологии и свой метод исследования психики.

Для *бихевиоризма* предметом психологической науки стало поведение, которое исследовалось путем экспериментального изучения факторов, влияющих на его формирование, т.е. на образование связей между стимулами и реакциями.

Гештальтпсихология исследовала целостные структуры, из которых состоит психическое поле (прежде всего поле сознания), причем для изучения этих гештальтов применялись новые мето-

ды, разработанные по аналогии с методами изучения физического поля.

Глубинная психология сделала своим предметом глубинные, бессознательные структуры психики, методом изучения которых стал психоанализ.

Позднее, уже во второй половине XX века, возникают новые школы — *гуманистическая* и *когнитивная психология*. Российская психологическая школа, которая, хотя и развивалась в логике общемировой психологической науки, всегда имела самобытный характер (тембр голоса, как писал известный ученый Г. Шпет), а потому в начале XX века также существенно изменила свою методологию, построив ее на основе марксизма. Деятельность (как внешняя, так и внутренняя), которая стала предметом *марксистской психологии*, изучалась на основе анализа тех орудий (знаков), которые определяют ее развитие.

Как видно из приведенного обзора, ни предмет психологии, ни методы исследования в этих школах совершенно не совпадали между собой, а потому на первых этапах их становления невозможно было и говорить о каком-то объединении. Прошло несколько десятилетий самостоятельного развития, было накоплено много новых фактов каждым из направлений, прежде чем стало возможным опять заговорить об объединении, о создании единой психологии.

2.4. Характеристика основных психологических школ

Общая характеристика бихевиоризма

Методология бихевиористской концепции была заложена американским психологом Д. Уотсоном (1878—1958), в работе которого «Мир, как его видит бихевиорист» (1913) новое направление впервые заявило о себе. Однако первое экспериментальное изучение связи (коннекции) между стимулом и реакцией, которое стало ядром исследовательского метода бихевиоризма, появилось раньше и было осуществлено Э. Торндайком (1874—1949). Торндайк, строго говоря, еще не принадлежал к этому направлению и разрабатывал свои эксперименты, ориентируясь в большей степени на близкий к бихевиоризму функционализм. Но именно эти работы, открытые им методики и законы, стали ведущими в работах бихевиористов. Это и дает основания включить концепцию Торндайка в бихевиоральное направление.

Как уже было сказано, бихевиоризм сделал предметом своего исследования поведение, с чем связано и новое название психологии (*behavior* — поведение). При этом под поведением понималась объективно наблюдаемая система реакций организма на внешние и внутренние стимулы. Такое изменение предмета исследования объяснялось задачей сделать психологию объективной наукой. Это стремление отвечало духу времени и явилось причиной того методологического кризиса психологии, о котором уже говорилось выше. Вслед за функционализмом, бихевиористы считали, что необходимо изучать целостные реакции организма, как функции, направленные на обеспечение какого-то процесса или достижение определенной цели.

Анализируя развитие психологической науки, Уотсон пришел к мнению о том, что прямого и объективного метода исследования внутреннего содержания психики, содержания сознания не существует. Поэтому он выдвинул идею о необходимости пересмотреть предмет психологии, заменив его тем, который будет связан с психической сферой человека и, одновременно, доступен объективному наблюдению и экспериментальному исследованию. Именно таким предметом и являлось поведение, которое, как доказали в своих работах А. Бой, Г. Спенсер, И. М. Сеченов и другие ученые, является такой же составляющей психики, как и сознание. Идея вслед за этими теориями, Уотсон доказывал, что поведение является единственным объектом, доступным изучению, а потому психология должна исключить сознание из своего предмета, оставив в нем только изучение поведения.

Анализ структуры и генезиса поведения, факторов, которые помогают и препятствуют становлению связей между стимулом и реакцией — эти вопросы и стали центральными для бихевиоризма. При этом развитие поведения (появление все новых связей между S и R) фактически отождествлялось с развитием психики как таковой.

Идея о том, что в основе развития поведения лежит формирование все новых связей между стимулами и реакциями, привела бихевиористов к убеждению в том, что ведущим фактором в процессе генезиса психики является социальный, окружающая среда. Этот подход, получивший название *социогенетический* (в отличие от биогенетического, в котором ведущей является наследственность), получил свое наиболее полное воплощение именно в классическом бихевиоризме. Работы Уотсона показали, что в психике практически нет никаких врожденных поведенческих актов, кроме нескольких инстинктивных движений (сосательное, хватательное и т. д.). На этих нескольких рефлексах и выстраивается все содержание психической жизни. Таким образом, формирование психики, содержания сознания, происходит в процессе

жизни человека под влиянием той информации о стимулах и наиболее адекватных реакциях на них, которые поставляет среда. При этом из всех возможных реакций отбираются и закрепляются те, которые способствуют лучшей адаптации, приспособлению к среде. То есть *адаптация* в этой школе является главной детерминантой, определяющей направление психического развития.

Само психическое развитие отождествляется с *научением*, т.е. с любым приобретением знаний, умений, навыков, не только специально формируемых, но и возникающих стихийно. С этой точки зрения, научение более широкое понятие, чем обучение, так как включает в себя и целенаправленно сформированные при обучении знания. Поэтому экспериментальные исследования в этой школе часто основаны на анализе законов научения, а проблемы научения и развивающего обучения становятся для ученых ведущими.

Исходя из того, что научение зависит в основном от условий жизни, т.е. от стимулов, поставляемых средой, бихевиоризм отвергал идею возрастной периодизации, доказывая, что не существует единых для всех детей закономерностей развития в данный возрастной период. Доказательством служили и их исследования научения у детей разного возраста, которые показали, что при целенаправленном обучении уже двух-, трехлетние дети не только умеют читать, но и писать и даже печатать на машинке. То есть периодизация зависит от среды, и какова среда, таковы и закономерности развития данного ребенка.

Однако невозможность создания возрастной периодизации не исключала, с их точки зрения, необходимость создания функциональной периодизации, которая бы позволила определить этапы научения, формирования определенного навыка. С этой точки зрения, этапы развития игры, обучения чтению или плаванию являются функциональной периодизацией. Точно так же функциональной периодизацией являются и этапы формирования умственных действий, разработанные П. Я. Гальпериним.

Работы Торндайка и Уотсона положили начало большому количеству экспериментов, изучающих различные аспекты формирования поведения. Эти исследования показали, что невозможно объяснить всю психическую жизнь исходя из схемы $S \rightarrow R$, невозможно совершенно не учитывать внутреннее состояние живого существа. Это привело к модификации классического бихевиоризма и появлению так называемого *необихевиоризма*, в котором уже появляются внутренние переменные, объясняемые по-разному разными учеными (когнитивные карты, потребности и т.д.). Эти разнообразные переменные и изменяют реакции живого существа, в зависимости от его состояния, направляя на достижение нужного результата.

Модификация классического бихевиоризма была связана и с тем, что социальное поведение, которое также стало предметом исследования, нуждалось в новом методе, так как не могло изучаться на животных. Это привело к возникновению **социального бихевиоризма**, который рассматривал ролевое поведение человека в социуме. Анализ факторов, влияющих на интернализацию роли, вариативность ее исполнения разными людьми, также доказал несостоятельность положений, игнорировавших мотивы и ожидания людей.

Однако идея о прижизненном характере содержания психики, ведущей роли обучения оставалась незыблемой и в необихевиоризме. Поэтому неудивительно, что ведущей научной теорией этого направления во второй половине XX века стала теория **оперантного бихевиоризма** Скиннера, ставшая основой для многих концепций развивающего обучения.

Общая характеристика гештальтпсихологии

Гештальтпсихологическое направление в психологии возникло в начале 20-х годов XX века в Германии. Его создание связано с именами М. Вертгеймера (1880–1943), В. Келера (1887–1967), К. Коффки (1886–1941) и К. Левина (1890–1947), заложивших методологию этой школы. Первая работа Вертгеймера, в которой раскрывались принципы гештальтпсихологии — «Экспериментальные исследования видимого движения», была опубликована в 1912 году, однако окончательное оформление нового направления произошло уже после Первой мировой войны.

Гештальтпсихология, как уже отмечалось, исследовала целостные структуры, из которых состоит психическое поле, разрабатывая новые экспериментальные методы. Таким образом, в отличие от других психологических направлений (психоанализа, бихевиоризма), в которых был кардинально пересмотрен предмет психологии, представители гештальтпсихологии по-прежнему считали, что предметом психологической науки является исследование содержания психики, анализ познавательных процессов, а также структуры и динамики развития личности.

Однако, оставив практически в неприкосновенности предмет психологии, гештальтпсихология существенно трансформирует прежне понимание структуры сознания и когнитивных процессов. Главная идея этой школы состояла в том, что в основе психики лежат не отдельные элементы сознания, но целостные фигуры — **гештальты**, свойства которых не являются суммой свойств их частей. Таким образом, опровергалось прежнее представление о том, что развитие психики основывается на форми-

ровании все новых ассоциативных связей, которые соединяют отдельные элементы между собой в представления и понятия. Взамен этого выдвигалась новая идея о том, что познание связано с процессом изменения, трансформации целостных гештальтов, которые и определяют характер восприятия внешнего мира и поведения в нем. Поэтому многие представители этого направления уделяли значительное внимание проблеме психического развития, так как само развитие отождествлялось ими с ростом и дифференциацией гештальтов. Исходя из этого, в результатах исследования генезиса психических функций они видели доказательства правильности своих постулатов.

Идеи, развиваемые гештальтпсихологами, основывались на экспериментальном исследовании познавательных процессов. Необходимо подчеркнуть, что эта школа является одной из первых, которая существенно внимание обращала на разработку новых, объективных экспериментальных методов исследования психики. Это была и первая (и долгое время практически единственная) школа, которая начала строго экспериментальное изучение структуры и качеств личности, так как метод психоанализа, используемый глубинной психологией, нельзя было считать ни объективным, ни экспериментальным.

Методологический подход гештальтпсихологии базировался на нескольких основаниях — понятии психического поля, изоморфизма и феноменологии. Понятие *психического поля* было заимствовано ими из физики, в которой были сделаны в те годы важнейшие открытия. Изучение природы атома, магнетизма, позволило раскрыть законы физического поля, в котором элементы выстраиваются в целостные системы. Эта мысль и стала ведущей для гештальтпсихологов, которые пришли к выводу, что психические структуры располагаются в виде различных схем в психическом поле. При этом сами гештальты могут изменяться, становясь все более адекватными предметам внешнего поля. Может происходить и переструктурирование поля, в котором прежние структуры располагаются по-новому, благодаря чему субъект приходит к принципиально новому решению задачи (инсайт).

Психические гештальты *изоморфны* (подобны) физическим и психофизическим. То есть процессы, которые происходят в коре головного мозга, сходны с теми, которые происходят во внешнем мире и осознаются нами в наших мыслях и переживаниях, как взаимно однозначные системы в физике и математике (так, круг изоморфен овалу, а не квадрату). Поэтому схема задачи, которая дана во внешнем поле, может помочь испытуемому быстрее или медленнее ее решить, в зависимости от того, облегчает или затрудняет она ее переструктурирование.

Субъект может осознать свои переживания, процесс решения задачи, однако для этого ему надо отрешиться от прошлого опыта, очистить свое сознание от всех наслоений, связанных с культурными и личными традициями. Этот *феноменологический подход* был заимствован гештальтпсихологами у Э. Гуссерля, философские концепции которого были чрезвычайно распространены в то время и близки немецким психологам. С этим была связана и недооценка ими личного опыта, утверждение приоритета ситуационной ситуации, принципа «здесь и сейчас» в любых интеллектуальных процессах. С этим связано и расхождение в результатах исследования между бихевиористами и гештальтпсихологами, так как первые доказывали верность способа «проб и ошибок», т.е. влияние прошлого опыта, отрицавшегося вторыми. Исключением являлись только исследования личности, проводимые К. Левиним, в которых вводилось понятие временной перспективы, правда, с учетом в основном будущего, цели деятельности, а не прошлого опыта.

В исследованиях ученых этой школы были открыты почти все известные в настоящее время свойства восприятия, доказано значение этого процесса в формировании мышления, воображения, других когнитивных функций. Впервые описанное ими образно-схематическое мышление позволило по-новому представить весь процесс формирования представлений об окружающем, доказало значение образов и схем в развитии творчества, раскрыв важные механизмы творческого мышления. Таким образом, когнитивная психология XX века во многом опирается на открытия, сделанные в этой школе.

Не меньшее значение имеют и работы К. Левина, подробнее о которых будет рассказано ниже, для психологии личности и для социальной психологии. Достаточно сказать, что его идеи и программы, намеченные им в исследовании этих областей психологии, все еще актуальны и не исчерпали себя почти через шестьдесят лет после его смерти.

Общая характеристика глубинной психологии

Психоанализ (или глубинная психология) является одним из первых психологических направлений, появившихся в результате разделения психологии на разные школы. Появившиеся в 1900 — 1901 годах книги З. Фрейда «Психология сновидений» и «Психопатология обыденной жизни» принято считать условными вехами рождения этого направления, так как в них были сформулированы его основные постулаты. В отличие от предыдущих направлений, особенно гештальтпсихологии, психоанализ кардинально

пересмотрел не только предмет психологии, но и ее приоритеты, поставив на первое место не интеллект, но мотивацию. Предметом психологии в этой школе, как уже упоминалось, стали глубинные, бессознательные структуры психики, а методом их исследования разработанный этой школой психоанализ.

В становлении этой школы ведущая роль принадлежит, безусловно, З. Фрейду. Без преувеличения можно сказать, что австрийский психолог и психиатр Зигмунд Фрейд является одним из тех ученых, кто во многом повлиял на все дальнейшее развитие современной психологии, а может быть, и направил ее по определенному пути развития. И это связано не только с содержанием его концепции, но и с его личными качествами. Его доказательства приоритета бессознательного в содержании психики, значения сексуальных влечений и агрессии не были принципиально новыми для психологии. Эти идеи носились в воздухе в то время, работы П. М. Ф. Жанс, Ж. М. Шарко, А. О. Льебо свидетельствуют об этом. Именно они подали Фрейду мысль о роли гипноза и внушения, о возможности его отсроченного воздействия. Важное место в глубинной психологии занимало и положение Ф. Брентано об интенциональности, целевом предназначении каждого психического акта. Такой целью для Фрейда стала *адаптация* человека. Эта биологическая детерминация была одним из важнейших методологических принципов его теории, ее стержнем, объясняющим важность насильственной социализации ребенка, необходимость придания социально приемлемой формы сексуальным и агрессивным влечениям. Болезнь в этой концепции как раз и является результатом неудачной (или неполной) адаптации.

Хотя всякие новые тенденции и существовали в психологии, однако нужен был Фрейд с его настойчивостью и авторитарностью, его амбициями и невротическими переживаниями, с его трудными воспоминаниями детства и юности, для того, чтобы систематизировать их, создав цельную теорию. Без него, возможно, концепция бессознательного, которая, конечно, была бы создана, не смогла бы завоевать такой популярности, так быстро утвердиться по всему миру. Возможно, что она была бы не только другой, но и более конформной, традиционной по содержанию. В то же время его нетерпимость, ревность к любым модификациям привели к разрыву со всеми учениками и последователями. В результате практически невозможно говорить о фрейдизме как о каком-то направлении или школе, но только о психоанализе, так как концепции Юнга, Адлера, Хорни, Ранка и других ученых достаточно самостоятельны. Глубинная психология, в отличие от бихевиоризма или гештальтпсихологии, так и не стала единой школой, но скорее набором отдельных теорий бессознательного. Однако в некоторой степени это также послужило на пользу пси-

хоанализу, так как каждая концепция стала оригинальным и самобытным взглядом на бессознательное и его роль в психической жизни человека, положив начало собственным школам и сохранив лишь относительную связь с исходной теорией.

Однако, несмотря на существенную модернизацию многих положений Фрейда, некоторые методологические принципы, заложенные в его теории, остались неизменными. К ним относятся следующие положения:

1) понимание психического развития как мотивационного, личностного;

2) подход к развитию как к адаптации к среде. Хотя среда впоследствии и не понимается другими психоаналитиками как полностью враждебная, однако она всегда противостоит конкретному индивиду;

3) движущие силы психического развития остаются всегда врожденными и бессознательными и представляют собой психическую энергию, данную в виде влечений или стремлений человека и стремящуюся к разрядке (т.е. удовлетворению);

4) основные механизмы развития, которые также являются врожденными, закладывают основы личности и ее мотивов уже в раннем детстве. Отсюда интерес психоанализа к воспоминаниям о раннем детстве и травмах, полученным в этом возрасте.

Причиной разногласия стали некоторые базовые принципы Фрейда, которые противоречили и теоретическим, и практическим, клиническим выводам его последователей. Это, прежде всего, пансексуализм Фрейда, который все стремления человека, культурные достижения объяснял только сексуальными влечениями, в то время как факты показывали, что существуют и другие, не менее важные, мотивы. Протест вызывала и переоценка Фрейдом роли биологической детерминации в ущерб культурной. Практически совсем не учитывал он и роль социальных и индивидуальных различий, которые также оказывают огромное влияние на мотивацию личности. Это привело к стереотипизации человека, превращению его скорее в биологического индивида, чем в социального субъекта, обладающего собственным, отличным от других, духовным миром.

Поэтому несудивительно, что Фрейд считал открытые им закономерности универсальными для всех людей и всех народов. Это относилось и к этапам развития личности, и к ее структуре, содержанию бессознательных влечений, развитию комплексов. В то же время уже первые исследования показали, что, например Эдипов комплекс, который занимал центральное место в концепции Фрейда, детерминирован скорее социальными, чем биологическими факторами, особенностями воспитания, принятыми в дан-

ной культуре, и взаимоотношениями между родителями и детьми в семье. На это обратили внимание уже Юнг и Адлер, чьи материалы о детских воспоминаниях (в том числе и собственных) существенно отличались от опыта Фрейда. Адлер, а вслед за ним и другие ученые, также пришли к выводу, что кроме сексуальных и агрессивных, существуют и другие, не менее значимые мотивы, которые также могут стать ведущими в процессе формирования личности, например стремление к преодолению своей неполноценности.

Адлеру принадлежит и открытие нового *механизма* развития психики — *компенсации*, который наравне с *механизмом идентификации*, введенным Фрейдом, стал ведущим при объяснении динамики процесса развития психики. При этом идентификация (отождествление) объясняла главным образом выбор образца для подражания, а компенсация подчеркивала активность человека, его стремление преодолеть свои недостатки.

Позднее появились и другие факторы, противоречащие мыслям Фрейда и в социальной психологии, и в оценке женской психики, и в роли Эго, и в психотерапевтической практике. Отказ Фрейда от признания возможной вариативности при проведении психоаналитического сеанса привел к разрыву даже с такими близкими учениками, как В. Райх, О. Ралк, создавшими собственные психотерапевтические концепции, хотя в теоретическом плане они в гораздо меньшей степени, чем Юнг и Адлер, отошли от Фрейда.

Разработка различных коррекционных технологий в других направлениях (прежде всего в бихевиоризме), так же как и новых типологий личности, построенных на основе биологических и социальных различий, стимулировала преодоление усредненного подхода к человеку и в глубинной психологии. Этому способствовало и появление данных клинической практики, свидетельствовавших о недопустимости игнорирования активности и собственной позиции клиента. Эти факты стимулировали модификацию основных постулатов директивной терапии, сделав ее менее жесткой и более индивидуальной.

Если клиническая практика, с которой начиналась глубинная психология, допускала субъективные и не валидизированные способы изучения бессознательного, то для научных исследований необходимо было стандартизировать методики, сделав их более точными и поддающимися объективной проверке. Это привело к разработке *проективных методик*, имеющих ключи и примерные стандарты интерпретации материала. За короткое время появились различные виды этих методик (образных и вербальных), получивших широкое распространение, так же как и метод *ассоциативного эксперимента*, предложенный Юнгом.

Достоинство новых способов было не только в большей объективности, но и в возможности быстрее получить искомые данные.

Важным моментом в развитии психоанализа было и изменение подхода к проблеме *психологической защиты*. Если у Фрейда защита выполняла функции примирения внутриличностного конфликта (между Ид и Супер-Эго), то в новых теориях Хорни, Фромма, Салливена и других ученых она использовалась и при объяснении конфликтов между субъектом и окружающим. Поэтому появляются и новые виды защиты, такие как конформизм, агрессия, уход, садизм и т.д. Экстериоризация психологической защиты, идея о том, что в стиле общения можно увидеть симптомы невротических переживаний и способы их преодоления, также способствовали объективации исследований и разработке новых видов коррекции.

Значимые открытия в психологии личности, сделанные в других направлениях, прежде всего в гуманистической психологии, в теориях социального научения бихевиоризма, заинтересовали и психоаналитиков. Поэтому в Эго-психологии А. Фрейда больше внимания стало уделяться сознательным мотивам человека, а в теориях Г. Салливена и Э. Берна — контактам со значимыми другими. Данные о развитии мотивации в течение всей жизни человека, о роли творчества в общей иерархии потребностей привели Э. Эриксона к пересмотру казалось бы незыблемых постулатов глубинной психологии, связанных с ролью первых лет жизни. Заговорив о кризисах в процессе становления человека, он внес в психоанализ и новую для него идею о цельности личности, необходимости осознать свою идентичность и с самим собой, и с обществом. Таким образом, ко второй половине XX века психоанализ постепенно превращался в *теорию личности*, хотя первоначально являлся в большей степени мотивационной теорией индивида.

Общая характеристика генетической психологии

Основатель генетической психологии швейцарский психолог Ж. Пиаже (1896 — 1980) является одним из наиболее известных ученых, чьи работы составили важный этап в развитии психологии. Свою теорию развития детского мышления Пиаже строил на основе логики и биологии. Он исходил из идеи о том, что основой психического развития является развитие интеллекта. В серии экспериментов он доказывал свою точку зрения, показывая, как уровень понимания, интеллект влияют на речь детей, на их

восприятие и память. Таким образом, Пиаже приходил к выводу, что этапы психического развития — это этапы развития интеллекта, через которые постепенно проходит ребенок в формировании все более адекватной схемы ситуации. Основой этой схемы как раз и является логическое мышление.

Пиаже говорил о том, что в процессе развития происходит адаптация организма к окружающей среде. Интеллект потому и является стержнем развития психики, что именно понимание, создание правильной схемы окружающего и обеспечивает адаптацию к этому окружающему миру. При этом адаптация не является пассивным процессом, но активным взаимодействием организма со средой. Эта активность является необходимым условием развития, так как схема, считает Пиаже, не дается человеку в готовом виде при рождении, нет ее и в окружающем мире. Схема вырабатывается только в процессе активного взаимодействия человека со средой. Процесс адаптации и формирования адекватной схемы ситуации происходит постепенно, при этом человек использует два механизма построения схемы — ассимиляцию и аккомодацию. При ассимиляции построенная схема жесткая, она не изменяется при изменении ситуации, но, наоборот, человек пытается все внешние изменения втиснуть в узкие, заданные рамки уже имеющейся схемы. Примером ассимиляции для Пиаже является игра, в рамках которой ребенок познает окружающий мир. Аккомодация связана с изменением готовой схемы при изменении ситуации, таким образом, схема действительно является адекватной, полностью отражая все нюансы данной ситуации. Сам процесс развития, по мнению Пиаже, является чередованием процессов ассимиляции и аккомодации таким образом, что до определенного предела человек старается пользоваться старой схемой, а затем изменяет ее, выстраивая другую, более адекватную.

Идеи Пиаже об этапах психического развития детей стали отправной точкой для исследований Л. Кольберга (1927–1987), одним из основных открытий которого стала теория развития нравственности у детей, и американского психолога Д. С. Брунера (р. 1915), выявившего новые закономерности познавательного развития. В своих исследованиях Брунер впервые начал изучение того, каким образом особенности культуры, потребности и ценностные ориентации влияют на процесс восприятия. Полученные материалы привели его к выводу, что восприятие селективно и может искажаться под действием внутренних мотивов, целей, установок или защитных механизмов.

Работы Пиаже и Брунера во многом повлияли на новое направление, появившееся уже в 60-е годы XX века — когнитивную психологию.

Общая характеристика гуманистической психологии

Психоаналитическое направление, впервые поставившее вопрос о необходимости исследования мотивации и структуры личности, обогатило психологию многими важными факторами. Но этот подход игнорировал изучение таких важнейших факторов как качественное своеобразие личности каждого человека, возможность сознательно и целенаправленно развивать определенные стороны «образа-Я» и строить взаимоотношения с окружающими. Вызывала возражения ученых и установка психоанализа на то, что процесс развития личности заканчивается в детстве, тогда как экспериментальные материалы показывали, что становление личности — это процесс, который происходит в течение всей жизни.

Не мог быть признан удовлетворительным и подход к исследованию личности, развиваемый в рамках бихевиористического направления. Эти работы, сосредоточиваясь на изучении ролевого поведения, игнорировали вопросы внутренней мотивации, переживаний личности, так же как и исследование тех врожденных качеств, которые накладывают отпечаток на ролевое поведение человека.

Осознание этих недостатков традиционных психологических направлений привело к появлению новой психологической школы, получившей название гуманистической психологии. Это направление, появившееся в США в сороковые годы XX в., строилось на основе философской школы экзистенциализма. Одним из его основателей является Г.Олпорт, который подчеркивал, что американская психология способствовала распространению и уточнению тех научных вкладов, которые были сделаны в психологическую науку Фрейдом, Бинэ, Сеченовым и другими учеными. «Теперь мы можем сослужить такую же службу в отношении Хайдеггера, Ясперса и Биневангера», — писал Г.Олпорт.

Развитие гуманистической психологии стимулировала и та идеология, которая сложилась в обществе и в психологической науке после Второй мировой войны. Если Первая мировая война показала всю меру бессознательной жестокости и агрессии человека, ужаснувших общественное мнение и пошатнувших устои гуманизма и просвещения, то Вторая мировая война, не опровергнув наличие этих качеств, выявила и другие стороны человеческой психики. Поведение многих людей в экстремальных ситуациях проявило и их стойкость, и стремление сохранить достоинство в самых трудных условиях, возможность осознанного выбора своей судьбы.

Эти факты, так же как и данные, полученные психологией личности в 30 — 50-е годы XX века, показали ограниченность чисто механистического, биологического подхода к человеку, объясняющего развитие его мотивации, его личных качеств только стремлением к адаптации. Нужны были новые подходы, объясняющие возможности людей преодолеть давление ситуации, «встать над полем», как говорил Левин, их желание творческой реализации своих способностей. Это стремление человека к сохранению и развитию своей духовной уникальности было невозможно объяснить в терминах старой психологии и только естественнонаучной детерминации, игнорируя философские постулаты.

Именно поэтому лидеры гуманистической психологии обращаются к достижениям философии XX века, прежде всего к экзистенциализму, изучавшему внутренний мир, экзистенцию человека. Так появляется и новая детерминация — психологическая, объясняющая развитие человека его стремлением к самоактуализации, творческой реализации всех своих потенциальных возможностей.

Частично пересматриваются и принципы, объясняющие взаимоотношения человека с обществом, так как социальное окружение может не только обогатить человека, но и стереотипизировать его. Исходя из этого, гуманистическая психология, хотя и подчеркивала неприемлемость идеи глубинной психологии о враждебности внешнего мира к личности, старалась изучить разнообразные механизмы общения, описав сложность взаимоотношений личности и общества во всей ее полноте. При этом подчеркивалось значение для науки исследования полноценных и творческих людей, а не только невротиков, стоявших в центре исследовательских интересов психоанализа.

Таким образом, и логика развития психологии, и идеология общества приводили с необходимостью к появлению нового, третьего пути в психологии, который как раз и стремилась сформулировать гуманистическая психология, развиваемая Г. Олпортом (1897 — 1967), А. Маслоу (1908 — 1970) и К. Роджерсом (1902 — 1987).

Важнейшей заслугой Олпорта является то, что он одним из первых заговорил об уникальности каждого человека, утверждая, что каждый человек неповторим и индивидуален, так как является носителем своеобразного сочетания личностных качеств.

А. Маслоу по праву считается «духовным отцом» гуманистической психологии. Именно им были разработаны важнейшие теоретические положения этого направления — о самоактуализации, иерархии потребностей и механизмах развития личности — идентификации и отчуждения, которые позволяют человеку полноценно общаться с окружающими, сохраняя свою индивидуаль-

ность. Одной из главных идей Маслоу была мысль о том, что в отличие от животных человек не стремится к равновесию со средой, но наоборот, хочет взорвать это равновесие, так как оно является смертью для личности. Равновесие, укорененность в среде уменьшают или совсем уничтожают стремление к самоактуализации, которая и делает человека личностью. Поэтому только стремление к развитию, к личностному росту, к реализации всех своих способностей и предназначения в жизни есть основа развития и человека, и общества.

Теоретические положения И. Олпорта и А. Маслоу были развиты К. Р. Роджерсом и В. Э. Франклом, которые создали одни из самых распространенных на сегодняшний день *виды психотерапии* — *индирективную* и *логотерапию*. Расширению экспериментальных исследований способствовало и введенное Роджерсом понятие самооценки, которая является отражением истинной сути данной личности, его экзистенции.

Оценивая гуманистические теории личности, необходимо отметить, что их представители впервые обратили внимание не только на отклонения, трудности и негативные стороны человека, но и на позитивные стороны личностного развития. В работах ученых этой школы исследовались позитивные достижения личного опыта, были раскрыты механизмы формирования личности и пути для ее саморазвития и самосовершенствования.

Необходимо отметить и тот факт, что большее распространение это направление получило в Европе, а не в США, где были не так сильны традиции философии экзистенциализма и феноменологии. Особенно важно в этом плане, что эти идеи не были популярны среди американских интеллектуалов, ориентированных на прагматизм У. Джемса и Дж. Дьюи, в отличие от европейских (например, Ж. П. Сартра, А. Камю, М. Антониони и др.), связанных с теориями М. Хайдеггера и Э. Гуссерля. Во многом именно это и подготовило почву для распространения в Европе идей гуманистической психологии.

Общая характеристика когнитивной психологии

В когнитивной психологии психика рассматривается как система когнитивных реакций. При этом постулируется связь этих реакций не только с внешними стимулами, но и с внутренними переменными, например, с самосознанием, когнитивными стратегиями, селективностью внимания и т.д. Главным принципом, на основании которого рассматривается когнитивная система человека, является аналогия с компьютером, т.е. психика трактуется как система, предназначенная для переработки информации.

Методом анализа функционирования этой системы стал микроструктурный анализ психических процессов. Поэтому серьезное достоинство когнитивной психологии — это точность и конкретность полученных данных, что частично приближает психологию к тому недостижимому идеалу объективной науки, к которой она стремилась много веков. Однако и в данном случае, как и в аналогичных, эта точность достигается за счет упрощения и игнорирования неоднозначности человеческой психики в отличие от модели.

Это направление появилось в американской науке в 1960-е годы как альтернатива доминированию бихевиоральных концепций, отрицавших роль сознания и подходивших к интеллекту в основном как к способности научиться путем проб и ошибок. Тот факт, что попытки пересмотреть такую интерпретацию когнитивных процессов Э. Ч. Толменом не нашли отклик в 40 — 50-е годы XX века, доказывает, что в то время методология бихевиоризма еще себя не исчерпала, а сама эта школа еще плодотворно развивалась. Но к 60-м годам ситуация изменилась, так как становилась совершенно ясной (особенно для психологии США) невозможность и непродуктивность игнорирования сознания и выведение его из предмета психологии.

Так появляется последняя в этом веке психологическая школа. Хотя ее возникновение порождено скорее общим направлением и логикой развития психологической науки, чем открытиями конкретных ученых, тем не менее можно говорить о деятельности двух психологов, в наибольшей степени способствовавшей консолидации нового направления. Д. Миллер (р. 1920) создал первый научный центр когнитивной психологии и начал разрабатывать новые методы изучения познавательных процессов. У. Найссер (р. 1928) выпустил в 1967 году книгу «Когнитивная психология», в которой изложил основные положения этого направления.

Очертив основной круг проблем нового направления, Найссер определил познание как процесс, при помощи которого входящие сенсорные данные подвергаются различным видам трансформации для удобства их накопления, воспроизведения и дальнейшего использования. Он предположил, что когнитивные процессы лучше всего изучать, моделируя информационный поток, проходящий через различные стадии трансформации. Для объяснения сути происходящих процессов им были предложены такие термины, как «иконическая память», «эхическая память», «преднастроенные процессы» и созданы методы их изучения, такие, как *визуальный поиск* и *селективное наблюдение*. Метафора компьютерера, которая, как упоминалось, очень распространена в этом подходе, легла в основу работ, в которых компьютерные програм-

мы выступают моделью для понимания процессов обработки информации человеком. Положительным в этом является тот факт, что интеллект не рассматривается как набор последовательных, часто мало связанных этапов или ступеней переработки информации, как это было в традиционной психологии, когда велел за ощущениям шло восприятие, затем память, мышление и т.д. Здесь это комплексная система, имеющая сложную структуру, а иерархия построена на типах переработки информации и зависит от предстоящих задач.

Многочисленные исследования, проводимые учеными этого направления, были направлены на изучение этой структуры и ее деятельности в разных ситуациях. Среди таких работ необходимо отметить изучение тех преобразований, которые происходят в сенсорной информации с момента ее попадания на рецептор и до получения ответной реакции. При этом были получены факты, доказывающие, что сенсорная чувствительность является непрерывной функцией и не существует порога в собственном смысле этого слова, так как порог обнаружения сигнала зависит от многих факторов. На основании этих материалов была разработана *теория обнаружения сигнала. Теория информации*, которая повлияла на все дальнейшие работы по когнитивной психологии, также была первоначально сформулирована на основе данных, полученных при изучении восприятия.

В результате исследований были выделены структурные составляющие (блоки) интеллекта, впервые описаны такие виды памяти как кратковременная и долговременная, показано, что своеобразным фильтром, отбирающим нужные в данный момент сигналы, является внимание, которое получило совершенно новую трактовку в когнитивной психологии.

Материалы, полученные при исследовании внимания и памяти, послужили стимулом к исследованию бессознательного, подход к которому в когнитивной психологии существенно отличается не только от психоаналитического, но и от подхода в гуманистической психологии. Бессознательное содержит неосознаваемую часть программы переработки информации, которая включается уже на самых первых этапах восприятия нового материала. Изучение содержания долговременной памяти, так же как избирательной реакции человека при одновременной, конфликтной подаче информации (например в правое ухо — одна информация, а в левое — другая), раскрывает роль этой неосознаваемой переработки. При этом речь идет о том, что из бесчисленного количества информации, получаемой в единицу времени, когнитивная система отбирает и доводит до сознания лишь те сигналы, которые наиболее важны в данный момент. Такая же селекция происходит при переводе информации в долговременную память.

С этой точки зрения некоторые ученые считают, что практически все сигналы, все воздействия внешней среды запечатлеваются в нашей психике, однако не все они осознаются в данный момент, а некоторые не осознаются никогда ввиду своей малой интенсивности и незначительности для жизнедеятельности, но никак не в силу своей асоциальности или несовместимости с моралью, как считал Фрейд.

Говоря о развитии когнитивного направления, необходимо упомянуть о теории личностных конструктов /Д. Келли (1905 — 1967). Эта теория, хотя и стоит несколько особняком, по своей сути близка к основным положениям этой школы. Точка зрения Келли на человека, являющегося по существу исследователем, стремящимся понять, интерпретировать и контролировать себя и окружающий мир, во многом послужила причиной интереса когнитивной психологии к процессу осознания и переработки людьми информации о своем мире.

В последнее время когнитивная психология, как и другие школы, все больше ориентируется на достижения смежных направлений. Результаты, полученные учеными этой школы, проникают и в работы по возрастной психологии, психологии эмоций и личности, социальной и экологической психологии.

Общая характеристика российской психологии

Хотя российская психология не является однородной, так как в России, как и в любой стране, существовало несколько научных школ, для мировой психологии имели значение только две из них, имевшие собственную методологию, отличную от других психологических направлений и оказавшие в связи с этим влияние на развитие психологической мысли. Это философская (гуманистическая) психология, и марксистская психология, воплощенная в теории Высших психических функций Выготского и теории деятельности Рубинштейна — Леонтьева.

Основателем философской психологии является В.С. Соловьев (1853 — 1900), который по праву считается одной из центральных фигур в российской науке XIX века не только по значительности того, что им сделано, но и по тому огромному влиянию, которое он оказал на виднейших ученых своего времени. Именно Соловьев разработал новый подход к исследованию человека, его души и его предназначения на Земле, подход, который стал господствующим в конце XIX — начале XX века в России, получив широкое распространение и в европейской науке.

Влияние идей В.С. Соловьева не утратило своей силы и после его смерти и достаточно явно заметно не только в работах Н.А. Бер-

дяева, С. П. Булгакова, П. О. Лосского, С. Л. Франка, Л. М. Лопатина, но и в художественных произведениях, например в поэзии символистов. Он считал, что трансцендентальный мир, или всеединое целое, или Бог, имеет непосредственное отношение к человеку, который занимает среднее положение между безусловным началом или всеединым целым и преходящим миром явлений, не заключающим в себе истины. Осуществляя в своей жизни эту высшую цель соединения двух начал, человек стремится к совершенству, которое заключается в восстановлении и воссоединении Добра, Истины и Красоты. Соловьев считал, что мертвая материя, пройдя через среду человеческую, одухотворяется, становится живой. При этом прогресс человеческого духа совершается главным образом по одному пути — по пути личного нравственного совершенствования, ради которого свободная воля должна делать постоянные усилия.

Исци о катарсисе, связанном с творческим процессом, так же как и мысли о внутренних конфликтах, борьбе мотивов, происходящих в душе и отражающихся в ее творениях, основываются на этих идеях Соловьева. Его понимание места и роли человека в мире определило содержание психологических концепций Франка и Лосского, которые дополняют и развивают главные мысли ученого. Таким образом, взгляды Соловьева стали основой первых психологических теорий личности, изучавших процесс становления ее самосознания и самоопределения и доказывавших, что и саморазвитие, и самореализация человека связаны с его творчеством.

Однако развитие этой психологической школы было прервано в 20-е годы XX века, а предметом новой, марксистской психологии становится уже не личность, но деятельность, как внутренняя (познание), так и внешняя (поведение).

Двадцатые годы стали временем рождения советской психологии, активных поисков ее методологических основ и путей развития. Именно в этом видели свою цель П. П. Блонский, М. Я. Басов, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев и другие психологи.

Изучая роль среды в развитии психики, Л. С. Выготский анализировал процесс формирования ВПФ (высших психических функций), возникающих благодаря интериоризации знаков — искусственно созданных человечеством стимулов-средств, предназначенных для управления своим и чужим поведением. Говоря о том, что существуют натуральные и высшие психические функции, Выготский приходил к выводу о том, что главное различие между ними состоит в уровне произвольности. То есть в отличие от натуральных психических процессов, которые не поддаются регуляции со стороны человека, высшими психическими функ-

циями люди могут сознательно управлять. Эта регуляция связана с опосредованным характером ВПФ, причем опосредуются они знаком или стимулом-средством, который создает дополнительную связь между воздействующим стимулом и реакцией человека (как поведенческой, так и мыслительной). Схема психических процессов в представлении Выготского выглядит таким образом:

$S \rightarrow R$ — натуральные, непосредственные психические функции;

$\begin{matrix} S \rightarrow R \\ \searrow \nearrow \\ X \end{matrix}$ — высшие, опосредованные психические функции.

В отличие от стимула-средства, который может быть изобретен самим ребенком (например, узелок на платке или палочка вместо градусника), знаки не изобретаются детьми, но приобретаются ими в общении со взрослыми. Таким образом, знак появляется вначале во внешнем плане, в плане общения, а затем переходит во внутренний план, план сознания. При этом знаки, будучи продуктом общественного развития, несут на себе отпечаток культуры того социума, в котором живет человек.

Трактуя знаки (или стимулы-средства) как психические орудия, которые в отличие от орудий труда изменяют не физический мир, а сознание оперирующего ими субъекта, Выготский выстраивал свою методологию новой психологии, предложив экспериментальную программу изучения высших психических функций. Этот метод и получил название *инструментального*.

В отличие от Выготского, анализировавшего прежде всего орудийную природу психики, С.Л. Рубинштейн исследовал роль трудовой деятельности в становлении сознания. Он так же, как и Леонтьев, выдвигал идею о том, что изучение деятельности может стать основой опосредованного (через внешнюю активность) исследования психики, внутреннего мира человека. Связь деятельности с потребностями и мотивами открывает перед психологией возможность, не отвергая сознание (как бихевиоризм), объективно, экспериментально исследовать мотивацию, реализующуюся в поведении субъекта.

* * *

В конце XX века в развитии психологии появились новые тенденции, направленные на конвергенцию лучших достижений разных психологических школ, трансформация которых происходит уже не только в логике одного направления, но в русле более комплексного подхода к психике. Развитию этого стремления к объединению, созданию единой методологии способствовали проблемы и трудности, вставшие перед психологами и связанные

с ограниченностью принципов и постулатов большинства школ. Это и привело ученых в последние годы XX века к мысли о необходимости соединить достижения и открытия разных школ, создав вновь общую, синтетическую психологию.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ

1. Назовите основные этапы развития психологии.
2. Как изменялся предмет психологии на протяжении ее истории?
3. С чем связано изменение предмета и методов психологической науки?
4. В чем причина методологического кризиса в психологии?
5. Каковы предмет и методы психоаналитического направления?
6. Какие основные принципы легли в основу глубинной психологии?
7. В чем причины ревизии теории Фрейда?
8. Почему бихевиористы считали нужным исключить сознание из предмета психологии?
9. В чем суть понятия научения?
10. Какие принципы были положены гештальтпсихологией в основу ее методологии?
11. Какие основные проблемы изучала гештальтпсихология?
12. В чем заключаются основные принципы гуманистической психологии?
13. Какова роль самоактуализации в развитии личности?
14. Какие стороны адаптации были выделены Пиаже?
15. Каким образом Пиаже доказывал приоритет интеллекта в развитии психики?
16. Что изучали в центре когнитивной психологии?
17. В чем значение метафоры компьютера для когнитивной психологии?
18. В чем недостатки искусственных интеллектуальных моделей?
19. Какие основные психологические школы существовали в российской психологии?

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

- Вертегеймер М.* Продуктивное мышление. — М., 1987.
- Гальперин П. Я.* Введение в психологию. Любое издание.
- Ждан А. И.* История психологии: от античности к современности. — Любое издание.
- Хрестоматия по истории психологии. — Любое издание.
- Шульц Д., Шульц С. Э.* История современной психологии. СПб., 1998.
- Ярошевский М. Г.* Выготский: в поисках новой психологии. — СПб., 1993.
- Марцинковская Т. Д.* История психологии. — Любое издание.

БИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПСИХИКИ

3.1. Первые исследования биологических оснований психики

Еще в античности ученые начали исследования связи психических процессов с изменениями в организме. Для них было очевидно, что те духовные процессы, которые нами осознаются как эмоции или мысли, связаны и с чисто материальными трансформациями в работе мышц и рецепторов. Так, стоики, изучая развитие эмоций, отмечали, что органические изменения предшествуют эмоциям, а мимика (например, улыбка или нахмуренные брови) увеличивает силу эмоции.

Исследования Гиппократы показали наличие связи между соками организма (кровью, желтой и черной желчью и слизью) и индивидуальными особенностями человека, которые были названы темпераментом. Им было выделено четыре вида темперамента: сангвинический, холерический, меланхолический и флегматический. Хотя гуморальная (т.е. связанная с соками) теория темперамента была опровергнута временем, виды темперамента, названные Гиппократом, сохранились и до нашего времени. Сохранилась и уверенность в том, что индивидуальные особенности человека связаны с органическими.

Так, в начале XIX века австрийский ученый Ф. Галль разработал теорию, получившую название «френология». Он предложил карту головного мозга, в которой для различных способностей, чувств и черт характера указывался свой орган. Он также высказал идею о том, что развитие отдельных участков коры и мозга в целом влияет на форму черепа. Поэтому исследование его поверхности позволяет диагностировать индивидуальные особенности человека.

В начале XX века Э. Кречмер и У.Х. Шелдон попытались связать индивидуальные качества человека с особенностями сложения его тела. Однако экспериментальное подтверждение получили лишь те концепции (например, теории Павлова, Бехтерева,

Айзенка) которые связывали индивидуальные качества с нервной системой, прежде всего с динамикой ее работы — скоростью переключения, передачи сигнала, иррадиацией возбуждения и т.д. Так в современной психологии появился термин «психодинамические качества» (подробнее о которых будет рассказано ниже), подчеркивающий, что многие качества личности тесно связаны с врожденными особенностями динамики нервной системы.

С процессами, которые происходят в организме, в том числе и в нервной системе, связаны и многие эмоциональные состояния, стрессы. Одним из первых это доказал живший в X веке известный арабский ученый Ибн-Сина. Изучая зависимость психических явлений от физиологических, он разработал методику, получившую в современной психологии название ассоциативного эксперимента. Этот эксперимент наглядно демонстрирует, что эмоционально значимые для человека слова или мысли вызывают изменения дыхания, пульса, времени реакции и т.д. На этом факте, в частности, построен и известный детектор лжи, который по отклонениям в соматических процессах диагностирует лживые ответы.

Ибн-Сине также приписывают постановку опыта, который предвосхитил изучение явления, названного «экспериментальным неврозом». Двум баранам давалась одинаковая пища. Но если один питался в нормальных условиях, то около второго стоял на привязи волк. Страх влиял на пищевое поведение этого барана. Он, хотя и ел, но быстро худел и погиб. Таким образом, была наглядно продемонстрирована роль противоположных эмоциональных переживаний (потребность в пище — с одной стороны, страх — с другой) в возникновении глубоких соматических сдвигов.

Однако уверенность ученых в тесной взаимосвязи между физиологическими и психологическими процессами еще не давала ответа на вопрос о том, где же преимущественно локализуется материальный субстрат психики, какие именно органы отвечают за протекание эмоциональных процессов, познания. Мы уже видели, что только к XX веку появились доказательства связи индивидуальных качеств с нервной системой. Точно так же не сразу была установлена связь глубинных отделов мозга (таламуса, лимбической системы) с эмоциями, а коры больших полушарий — с познавательными процессами.

Первоначально же ученые считали, что разные психические процессы локализуются в разных частях организма. Так, известный римский врач Гален считал, что органами психики являются мозг, сердце и печень. При этом печень связана с вождением, сердце — со страстями, а мозг — с разумом. Гален также впервые высказал мысль о значении желудочков мозга и коры, хотя отво-

дил именно желудочкам ведущую роль в мозговой активности, так как именно в них хранится психическая пневма. Большое значение имели и открытые им задние и передние корешки мозга, исследование которых впервые показало существование разных, специальных, волокон, связывающих мозг с мышцами и органами чувств. Все эти данные позднее помогли раскрыть законы мозговой регуляции психики, рефлекса и т.д. Однако еще в Новое время некоторые ученые считали, что и эмоции, и отдельные качества личности связаны с работой сердца, а не мозга.

Значительное влияние на дальнейшее развитие психологии оказала и теория французского ученого XVIII века П. Кабаниса. Изучая взаимосвязь психики и телесной организации человека, Кабанис выдвинул идею о трех уровнях психической регуляции поведения, выделив сознательный уровень, полусознательный уровень и рефлекторный уровень. У каждого из них имеется своя система органов регуляции и все они взаимосвязаны между собой. При отсутствии по каким-то причинам возможности обеспечить регуляцию на более высоком уровне (травма, патология), его функции на себя берет более низкий уровень.

В своих работах Кабанис также доказывал, что ощущения связаны с мозгом, который и синтезирует их данные, образуя мысли, идеи. При этом чувствительность соединяется не только с корой мозга, но и с двигательной активностью тела. В связи с этим Кабанис поставил вопрос о применимости способов объяснения деятельности элементарных уровней к более высоким. Предваряя положения вульгарного материализма, он также писал о том, что следует рассматривать «мозг как особый орган, специально предназначенный для производства мысли, так же как желудок предназначен для пищеварения...». Таким образом, сознание в его концепции не уступало по степени реальности другим функциям организма, хотя сам ученый подчеркивал нематериальность мысли, которая объективируется во внешнем плане словом и жестом. Слабость его позиции была связана не с материализацией самой мысли (как позднее в вульгарном материализме), но в отчуждении мысли от ее объекта. То есть он рассматривал акт мышления не в связи с отражением, переработкой и обобщением данных о внешних объектах, о мире, но исходя из внутримозговой механики. Это и приводило Кабаниса к физиологизации сознания, отрицанию собственно психологической сущности интеллекта.

Работы ученых, направленные на анализ процесса координации движений, связи восприятия внешней ситуации с поведением человека и пей, привели к появлению первых *теорий рефлекса*.

Открытие рефлекторной дуги принадлежит французскому ученому Р. Декарту, в теории которого тело мыслится как машина,

функционирующая по законам механики. Сам термин «рефлекс» в работах Декарта отсутствует, но в его описаниях строения и функционирования тела четко прочитываются основные компоненты рефлекторной дуги. Рефлекторный подход служит Декарту для объяснения всех разнообразных действий человека. Привычка и эмоции могут изменять врожденный путь прохождения рефлекса, т.е. уже в концепции Декарта учитывалась возможность изменить поведение путем воспитания.

При этом прохождение нервного импульса мыслилось Декартом по аналогии с прохождением крови по сосудам, открытого У. Гарвеем. Однако других значимых для психологии открытий в естествознании к тому времени еще не было, а потому устройство рефлекторной дуги оставалось у Декарта чисто умозрительным — нервы он представлял в виде тонких ниточек, окруженных оболочкой, как трубочкой, внутри которых движутся «животные духи» (нервные импульсы).

Со временем развитие биологии и физики стимулировали развитие открытой Декартом схемы. Основатель ассоциативной психологии Д. Гартли, анализируя структуру психики человека, выделил в ней два круга — большой и малый, объяснив их работу новыми для того времени законами механики. Большой круг проходит от органов чувств через мозг к мышцам, т.е. является фактически рефлекторной дугой, определяющей поведение человека. По мнению Гартли внешние воздействия, вызывая вибрацию органов чувств, запускают рефлекс. Вибрация органов чувств вызывает вибрацию соответствующих частей мозга, а эта вибрация, в свою очередь, стимулирует работу определенных мышц, вызывая их сокращение и движение тела.

Вибрация участков мозга в большом круге вызывает ответную вибрацию в белом веществе мозга. Исчезая в большом круге, эта вибрация оставляет следы в малом круге. Эти следы являются основой памяти человека, от интенсивности этих следов зависит степень их осознанности человеком, причем слабые следы вообще не осознаются. Таким образом, Гартли была не только развита теория рефлекса, но и создана первая психофизиологическая теория бессознательного.

3.2. Эволюционная теория Ч. Дарвина

Появление эволюционной теории Ч. Дарвина (1809 — 1882) имело огромное значение для психологической науки. Публикация главного труда Дарвина «Происхождение видов путем естественного отбора» (1859) показало, что окружающая среда является силой, способной не только вызывать реакции, но и изменять жиз-

недеятельность, поскольку от организма требовалось приспособиться к ней. Изменилось и понятие о самом организме: предшествующая биология считала виды неизменными, а живое тело своего рода машиной с раз и навсегда фиксированной физической и психической конструкцией. Рассматривая телесные процессы и функции в качестве продукта и орудия приспособления к внешним условиям жизни, Дарвин выдвинул новую модель анализа поведения в целом и его компонентов (включая психические) — в частности. При этом психика становилась закономерным результатом развития жизни, инструментом адаптации.

Учение Дарвина изменило сам стиль психологического мышления, стимулировало возникновение новых областей психологической науки — *дифференциальной психологии*, импульс которой придали идеи Дарвина о том, что уже генетические факторы (наследственность) определяют различия между людьми, генетической психологии, зоопсихологии. Впервые был поставлен вопрос и о соотношении морфологии и функции — т.е. зависимости строения органа (например, глаза или коры больших полушарий мозга) от тех функций, которые он выполняет. При этом было показано: поначалу необходимые для жизнедеятельности функции берет на себя уже имеющаяся у живого существа органическая структура, строение которой постепенно изменяется, становясь все более адекватным той функции, которую она начинает выполнять. Так, проведение сигналов среды у простейших еще не связано с наличием нервной системы. Она появляется и постепенно дифференцируется (развиваются органы чувств) уже после того, как живое существо начинает реагировать на свет, звук, вибрацию и т.д. При этом с развитием соответствующего органа чувств повышается и чувствительность к отражаемым им воздействиям.

Исследуя роль психики в эволюции человека, известный английский психолог XIX века Г. Спенсер говорил о том, что она является механизмом адаптации к среде. Так, в науке появляется новый подход к детерминации психики — биологический, пришедший на смену механистическому объяснению. Исходя из этого подхода, психика возникает закономерно на определенном этапе эволюции, в тот момент, когда условия жизни живых существ усложняются настолько, что приспособиться к ним без адекватного их отражения невозможно. Большое значение имел тот факт, что Спенсер изучал генезис психики, исходя из того, что психика человека есть высшая ступень развития, которая появилась не сразу, но постепенно, в процессе усложнения условий жизни и деятельности живых существ. Исходящая форма психической жизни — ощущение развилось из раздражимости, а затем из простейших ощущений появились многообразные формы психики, пред-

ставляющие связанные между собой уровни становления сознания и поведения. Все они являются своеобразными инструментами выживания организма, частными формами адаптации к среде.

Таковыми частными формами приспособления являются:

сознание

ощущение
чувства
память
разум

поведение

рефлекс
инстинкт
навык
волевое поведение

Говоря о роли каждого этапа, Спенсер подчеркивал, что главное значение разума в том, что он лишен тех ограничений, которые присущи низшим формам психики и потому обеспечивает наиболее адекватное приспособление индивида к среде. Эта идея о связи психики с адаптацией стала отправной точкой для психофизиологических исследований, которые начали интенсивно развиваться в конце XIX века.

3.3. Психофизиология органов чувств, психофизика и психометрия

Большое значение для понимания законов функционирования психики имеют достижения физиологов, изучавших работу органов чувств и нервной системы.

Первые исследования по психофизиологии восприятия были начаты еще в XI веке арабским ученым Ибн-аль-Хайсамом, который открыл, что в процессе зрительного восприятия к прямым оптическим эффектам присоединяются, хотя и бессознательно, дополнительные психические акты, благодаря которым возникает восприятие формы окружающих предметов, их величины, объема и т.д. Важным было доказанное ученым положение о том, что для полноценного восприятия объектов необходимо движение глаз — перемещение зрительных осей. Благодаря этому организм автоматически производит операции, которые представляют своего рода суждения о местонахождении воспринимаемых вещей, их отдаленности от человека, их соотношении между собой.

Новый этап в исследовании физиологии органов чувств связан с именем И. Мюллера, изучавшего специфические особенности различных видов восприятия — зрительного, слухового, тактильного и т.д. Показав, что каким бы раздражителем ни воздействовать на зрительный нерв (в том числе электрическим током), он не порождает никакого ощущения, кроме зрительного, Мюллер

подчеркивал, что в отличие от светового луча другие раздражители, хотя и дают субъективные ощущения предметов, но они не сопоставимы по своей отчетливости, полноте, расчлененности со зрительным образом. При всей специфичности органов чувств в процессе восприятия внешнего мира происходит разграничение между раздражителями однородными (подобными) по своей природе раздражаемому органу и несоответствующими этой природе.

Исследования Я. Пуркине помогли понять, каким образом появляется подобная дифференциация сигналов. Он утверждал, что в процессе эволюции важнейшая роль принадлежит жизненному опыту, который хранит результаты ощущений и их анализа. Благодаря различным действиям с предметами ощущения приобретают разнообразие и обьективированность (отнесенность во вне).

Физиологические исследования органов чувств дали возможность изучить многие иллюзии. Например, Пуркине были открыты «фигуры Пуркине» (видение теней кровеносных сосудов сетчатки), «образы Пуркине» (отражения от роговицы и поверхности хрусталика), «феномены Пуркине» (изменение светло-синего и красного цветов при сумеречном зрении). Им также был впервые поставлен вопрос о связи ощущения и мышления, решением которого занимались многие ученые, в том числе и современная когнитивная психология.

Частично идея о влиянии мышления на работу органов чувств была исследована в трудах известного немецкого физиолога Г. Гельмгольца, прежде всего в экспериментах по изучению формирования пространственного образа вещей. Он показал, что пространственные координаты определяют диспозицию предметов, их объемность и др. /движения же глазных мышц помогают правильному восприятию образа, несмотря на изменение его положения на сетчатке глаза (например, при наклоне головы). Эти движения, полагал Гельмгольц, подчинены определенным правилам, которые по существу являются правилами логики, своего рода умозаключениями, но бессознательными. Благодаря движениям мышц, изменению их конфигурации и напряжения неосознанно определяется истинное положение объекта во внешнем пространстве. Таким образом, существует тесная связь чувственных, мышечных и умственных факторов при построении человеком картины мира.

Значение этой связи было доказано и в работах анатома и физиолога Э. Г. Вебера, открывшего эффект температурной адаптации и выделившего различные виды кожных ощущений (ощущение давления или прикосновения, температурные ощущения, ощущения локализации). Однако наибольшее значение имели

проведенные Вебером в 30-е годы XIX века исследования соотношения ощущений и внешних воздействий, которые их вызывают.

Эти работы показали, что для восприятия отличий в двух ощущениях новый раздражитель должен отличаться на определенную величину от исходного. Эта величина представляет собой постоянную пропорцию от исходного раздражителя. Данное положение было отражено им в следующей формуле: $\Delta J/J = K$, где J — исходный раздражитель; ΔJ — отличие нового раздражителя от исходного; K — константа, зависящая от типа рецептора.

Эти работы Вебера были продолжены Г. Т. Фехнером. Первые эксперименты Фехнера показали различия между ощущениями в зависимости от того, какова была первоначальная величина вызывающих их раздражителей. Так, звонок колокола в дополнение к уже звучащему одному колоколу производил иное впечатление, чем его присоединение к десяти колоколам.

Изучение того, как изменяются в этих условиях ощущения различных модальностей, помогло ему открыть пороги ощущений, т. е. величину раздражителя, вызывающего либо же меняющего ощущение. Величина раздражителя, при котором возникает еле заметное ощущение, получила название абсолютного порога. В тех случаях, когда минимальный прирост величины раздражителя сопровождается едва заметным изменением ощущения, стали говорить о разностном пороге. Была установлена закономерность, гласящая, что для того, чтобы интенсивность ощущения росла в арифметической прогрессии, необходимо возрастание в геометрической прогрессии величины вызывающего его стимула. Это отношение получило название закона Вебера — Фехнера. Общую формулу, выведенную Фехнером из своих опытов, он обозначил следующим образом: интенсивность ощущения пропорциональна логарифму стимула (раздражителя).

Данное направление исследований было названо психофизикой, поскольку его содержание определялось экспериментальным изучением и измерением зависимости психических состояний от физических воздействий.

Основателем психометрии стал голландский физиолог Ф. Дондерс, который разработал эксперименты по изучению скорости протекания психических процессов. В 60-е годы XIX века он начал измерять скорость реакции субъекта на воспринимаемые им объекты. При этом измерялось время как простых, так и сложных реакций. Испытуемым предлагались задания дать как можно более быстрый двигательный ответ на определенный стимул либо как можно быстрее отреагировать на один из нескольких раздражителей, выбрать правильную двигательную реакцию в зависимости от стимула и т. д. Эти эксперименты, так же как и изучение

абсолютных и относительных порогов, не только помогли изучить связь психических и физиологических процессов, но и стимулировали развитие объективных методов исследования психики.

3.4. Теория доминанты

Важное место в физиологической картине психики занимает теория доминанты, открытой А. А. Ухтомским в начале XX века. Это понятие позволило трактовать поведение организма системно, в единстве его физиологических и психологических проявлений.

Доминанта — это господствующий очаг возбуждения в коре головного мозга, который, с одной стороны, накапливает импульсы, идущие в нервную систему, а с другой — одновременно подавляет активность других центров, которые как бы отдают свои энергии господствующему центру, т. е. доминанте. Особое значение Ухтомский придавал истории системы, считая, что ритм ее работы воспроизводит ритм внешнего воздействия. Благодаря этому первые ресурсы ткани в оптимальных условиях не истощаются, а возрастают. Активно работающий организм, согласно Ухтомскому, как бы «тащит» энергию из среды, поэтому активность организма, а на уровне человека его труд, усиливают энергетический потенциал доминанты.

Согласно Ухтомскому каждая наблюдаемая реакция организма определяется характером взаимодействия корковых и подкорковых центров, актуальными потребностями организма и историей организма как целостной системы. В психологическом плане доминанта является ничем иным как *мотивационным потенциалом поведения*.

Для доминанты также характерна *инертность*, т. е. склонность поддерживаться и повторяться, когда внешняя среда изменилась и раздражители, некогда вызывавшие эту доминанту, более не действуют. Инертность нарушает нормальную регуляцию поведения, она становится источником навязчивых образов, но она же выступает в качестве организующего начала интеллектуальной активности. Следы прежней жизнедеятельности могут существовать одновременно в виде множества потенциальных доминант. При недостаточной согласованности между собой они могут привести к конфликту реакций. В этом случае доминанта играет роль организатора и подкрепителя патологического процесса.

Механизмом доминанты объясняется широкий спектр психических актов — внимание (его направленность на определенные объекты, сосредоточенность на них и избирательность), предметный характер мышления (вычленение из множества раздражите-

лей среды отдельных комплексов, каждый из которых воспринимается организмом как определенный реальный объект в его отличии от других), избирательный характер общения (доминанта «на лицо другого»).

3.5. Теории рефлекса

Стремительное развитие физиологии и биологии, открытия в психофизике и психофизиологии стимулировали и разработку анатомо-морфологической модели рефлекса, наполнившей достаточно умозрительные концепции Декарта и Гартли реальным содержанием.

В работах психофизиолога и врача И. Прохазки было открыто «общее чувствительное» — область головного мозга, где берут свое начало нервы, при раздражении которых происходит переход от ощущения к двигательному ответу организма на внешний импульс, т.е. от чувствительных (сенсорных, периферических) нервов к двигательным (моторным, центробежным). Более поздние уровни иннервации поведения, о которых писал еще Кабанис, связаны с работой не головного, но спинного мозга, который участвует в организации элементарных форм поведения, своего рода автоматизмов, которые, однако, действуют не чисто механически, а соответственно биологической потребности организма.

Изучение рефлекторной системы было продолжено в работах английского анатома и физиолога Ч. Белла и французского ученого Ф. Мажанди, которые выделили волокна, идущие от корешков через спинной мозг к волокнам, приводящим в действие мышечный аппарат. Тем самым определялась модель рефлекса как своего рода автомата, состоящего из трех блоков: периферического, центрального и центробежного. Эта анатомо-морфологическая модель работы центральной нервной системы была названа законом Белла — Мажанди. В этом законе описывается закономерность распределения нервных волокон в корешках спинного мозга: чувствительные волокна вступают в спинной мозг в составе задних корешков, а двигательные входят в состав передних.

Исследования И. М. Сеченова систематизировали прежние концепции, преобразовав рефлекторную систему в соответствии с экспериментальными данными физиологии. В структуре анализатора им было выделено три части — периферическая, т.е. воспринимающий рецептор; центральная часть, перерабатывающая информацию; центробежная, передающая сигналы к мышце. Важным моментом для современного понимания рефлекса является выдвинутая Сеченовым идея образа-сигнала, не только «за-

пускающего рефлекс», но и регулирующего его течение. То есть не внешний стимул, но его отражение в органе чувств является сигналом, запускающим рефлекторный акт. При этом сигнал (т. е. образ предмета или ситуации), позволяющий различать свойства объектов внешней среды, направляет и корректирует течение рефлекса, оптимизируя его ход.

В центральной части выделяются несколько центров переработки информации, главными из которых являются: центр торможения (волевой регуляции), хранения информации (память), предупреждения (мышление) и усиления сигнала (эмоции).

Выдвинув принцип «согласования движения с чувствованием», Сеченов принципиально пересмотрел роль мышечных усилий в рефлекторном акте. Его идея о том, что мышечное чувство содержит систему сигналов о пространственно-временных параметрах внешнего мира была доказана значительным количеством работ современных психологов и физиологов. Таким образом, мышца является не только органом движения, но и органом познания, так как предметные действия являются внешними аналогами некоторых мыслительных операций (анализа, синтеза, классификации и т. д.), помогая становлению внутренних, собственно умственных операций.

Кроме структуры рефлекторного акта, ученых интересовали и способы его трансформации, изменения под влиянием обучения и воспитания. Большое значение для психологических исследований этой проблемы имели работы И. П. Павлова и В. М. Бехтерева.

Изучив закономерности динамики нервных процессов (торможения, иррадиации, концентрации и др.), которые обуславливают внешние проявления поведения, учеными было выделено два уровня рефлекторного поведения — *безусловные (простые)* и *условные (или сочетательные)* рефлексы. Имея биологическую основу, условный рефлекс образуется на основе врожденного, безусловного (определенной потребности, например, в пище, в защите от вредных воздействий и др.), причем организм постоянно учится различать, дифференцировать сигналы. Если сигнал ведет к успеху, т. е. подкрепляется, между ним и ответным действием организма образуется связь, которая при повторении становится все более прочной. Так возникает и закрепляется условный рефлекс.

Большое значение имел и открытый Павловым *ориентировочный рефлекс* или, как он его называл, рефлекс «Что такое?». Он заключается в том, что организм как бы непрерывно задает этот вопрос окружающему миру, стремясь выяснить значение ситуации, в которой он оказался, и наилучшим образом «вычислить» то, что представляет для него наибольшую ценность. Ориентировочный

рефлекс не только помогает адаптации в незнакомой среде, но и является биологической основой любой познавательной мотивации, стимулируя интерес к незнакомым, новым стимулам.

Исследуя биологические механизмы рефлекторной деятельности, Бехтеров доказал, что гибкость и пластичность нервной системы даст возможность изменять в нужном направлении рефлексы любой степени сложности. То есть в поведении живых существ наследуемые рефлексы играют минимальную роль, ведущая же роль принадлежит приобретенным, условным, рефлексам.

Мысли Сеченова об обратной связи (т.е. сигналов от мышпы к органам чувств), необходимой для саморегуляции поведения, развил П.А. Бернштейн, изучавший механизмы построения движения.

Бернштейн показал, что автоматическое выполнение мышцами команд, посылаемых нервными центрами, не может лежать в основе сложного движения, так как в процессе выполнения оно непрерывно корректируется. Это происходит благодаря тому, что между мышцей и центром существует циклическая связь. Из центров заранее поступают на периферию сигналы (Бернштейн назвал их сенсорными коррекциями), которые отражают соответственно изменяющейся ситуации итоговый результат.

То есть организм, работая, решает двигательную задачу. При этом существует пять различных уровней построения движения. На каждом уровне имеются свои, говоря его языком, «афферентные синтезы». Это значит, что в нервных центрах как бы закодирована информация, которая заранее несет сведения о внешнем мире, в пространстве которого предстоит произвести тот или иной класс движений, — «оперсжающее отражение». Благодаря этому организм способен предвосхищать, прогнозировать условия, в которых ему придется действовать в будущем, а не только хранить сведения о прошлом и отвечать на стимулы, влияющие на его нервные аппараты в данный момент.

Организм сталкивается с миром, уже имея запас проектов возможных движений. В создании этих проектов проявляется активность организма, способность к творчеству, к созиданию нового, к построению, как писал Бернштейн образца «потребного результата». Так была окончательно сформулирована модель рефлекса, при этом важнейшей причиной активности выступило не прямое действие раздражителя на органы его восприятия, а заготовка модели возможного будущего действия.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ

1. Какие доказательства связи индивидуальных качеств с организмом существовали в Античности?

2. Как изменялись представления об органических основаниях индивидуальности?
3. В чем роль эволюционной теории Дарвина в развитии психологии?
4. Какие данные о работе органов чувств были получены в исследованиях Мюллера и Гельмгольца?
5. Что такое порог ощущения?
6. В чем различия между абсолютным и относительным порогом?
7. Что такое доминанта?
8. Какие психические процессы могут быть объяснены активностью доминанты?
9. Какова структура анализатора в концепции Сеченова?
10. Как Бернштейн объясняет сложный характер поведения?
11. Что такое условный рефлекс?

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

- Гальперин П. Я.* Введение в психологию. — Любое издание.
- Леонтьев А. Н.* Лекции по общей психологии. — М., 2000.
- Лурия А. Р.* Лекции по общей психологии. — СПб., 2004.
- Рубинштейн С. Я.* Основы общей психологии. — Любое издание.

4.1. Понятие активности, ее виды

В главе 1, раскрывая содержание категории деятельности, уже говорилось о том, что в психологии выделяется два вида активности — **активность внешняя** и **активность внутренняя**. При этом внешняя активность отождествляется с поведением, а внутренняя — с познавательными процессами, о которых подробнее будет рассказано в следующей главе.

Психическая активность всегда связана с тем или иным видом деятельности и имеет четкую направленность на достижение определенного результата — идеального (образ или понятие), реального (предмет). Источник активности психического существа находится в нем самом, а не вне его, как это происходит с допсихическими объектами. Источник активности камня — в человеке, который его поворачивает. А источник активности животного или насекомого, не говоря уж о человеке, — в нем самом, он связан с актуализацией его потребности. Наличие психической активности, внутреннего источника энергии для деятельности превращает объект в субъекта. Так, в психологии появляется понятие **субъекта**, главным свойством которого является способность действовать под влиянием собственной мотивации.

Таким образом, психическая активность рассматривается как способность к самодвижению, направленному на адаптацию к окружающему.

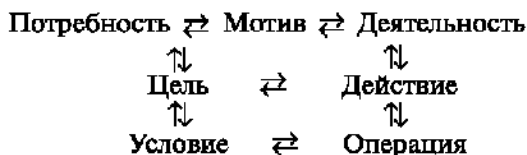
У человека, в отличие от других живых существ, есть еще один вид активности, так называемой **надситуативной активности**, при которой он может ставить цели деятельности, выходящие за рамки требований наличной ситуации. Такая активность проявляется, например, в творческой деятельности, в деятельности, направленной на самоактуализацию, реализацию своих способностей, своих установок и идеалов, т. е. в любой деятельности, придающей смысл существованию человека как личности.

4.2. Теории деятельности С. А. Рубинштейна и А. Н. Леонтьева

Теории деятельности, созданные С. Л. Рубинштейном и А. П. Леонтьевым, не только раскрывают структуру и содержание психологической деятельности и ее связь с потребностями, но и помогают понять, каким образом исследование внешней деятельности, поведения может стать методом исследования внутренних состояний психики. Поэтому они являются одними из важнейших методологических положений российской психологии.

Рубинштейн, разрабатывая методологические аспекты деятельностного подхода, выдвинул принцип единства сознания и деятельности, подчеркивая возможность изучения внутренних состояний сознания через анализ внешней активности, деятельности. Раскрывая связь сознания и деятельности, Рубинштейн открывал новые пути перед экспериментальной психологией, доказывая возможность не прямого, но объективного способа изучения психики, аналогичного опосредованным методам обнаружения небесных тел в астрономии, когда существование невидимых даже приборами планет устанавливалось по отклонениям орбит видимых светил.

Наряду с трудами Рубинштейна теория деятельности разрабатывалась А. Н. Леонтьевым, для которого в центре внимания был вопрос о структуре деятельности и общности строения внешней и внутренней деятельности. Им был предложен следующий вариант структуры деятельности.



Потребность — это внутреннее состояние организма, испытывающего нужду в чем-то. Актуализация потребности свидетельствует о том, что равновесие, гомеостаз между организмом и окружающим миром нарушен. Энергия, которая направлена на восстановление гомеостаза, и есть та энергия, которая рождает деятельность субъекта, т. е. именно потребность является источником активности.

Однако наличие энергии не всегда ведет к деятельности, так как живое существо может и не знать, что же в окружающем мире способно удовлетворить его потребность. В этом случае наступает состояние, которое можно охарактеризовать как «чего-то хо-

чается, но неясно, что именно». Естественно, что такая потребность, не имеющая предмета, способного ее удовлетворить, не реализуется в деятельности, что приводит к эмоциональному дискомфорту. Состояние напряженности, беспокойства возникает и в том случае, если существует барьер, препятствие на пути к достижению потребности. Это состояние называется *фрустрацией*, и оно часто становится причиной агрессии, тревоги, неврозов и даже соматических болезней.

Разрядка потребности происходит в том случае, если она определена, т. е. имеет предмет, который приводит к ее удовлетворению. Такой предмет потребности называется в теории деятельности *мотив*. Необходимо помнить о том, что разделение потребности и мотива свойственно только этой теории, так как в других (например, в психоанализе или гуманистической психологии) эти термины тождественны, т. е. мотив-потребность одновременно является и источником энергии, и целью деятельности.

Появление мотива ведет к появлению деятельности, направленной на его достижение. Таким образом, потребность дает энергию для деятельности, а мотив ее направляет. Так выстраивается последовательность, раскрывающая направление развития деятельности: потребность → мотив → деятельность. При этом потребность является внутренним психическим состоянием, в то время как мотив и деятельность — внешними, объективно наблюдаемыми проявлениями психики. Так как возможно выстроить достоверное, в частности экспериментальное, исследование внешней деятельности и ее связи с мотивом, то возможно и изучение внутренних психических состояний и деятельностей на основании анализа того, какая потребность породила тот или иной мотив и деятельность по его удовлетворению. Так появляется новая связь: деятельность → мотив → потребность, которая показывает направление исследования психики. Хотя прямое изучение внутреннего состояния психики невозможно, опосредованно, через анализ деятельности мы можем полно и достоверно ее исследовать. Поэтому методы, построенные на использовании теории деятельности, получили название опосредованных методов исследования психики. Как по отклонению планет мы можем опосредованно открыть наличие невидимой планеты, так и по динамике развития деятельности мы можем опосредованно судить и о невидимых для нас состояниях психики.

Наличие разных уровней активности приводит к тому, что необходимо разделить те из них, которые непосредственно связаны с потребностями, и те, которые не имеют такой связи. Так, выделяются понятия «деятельность», «действие» и «операция».

Деятельность, как говорилось выше, связана именно с мотивами и потребностями, она возникает самопроизвольно при

актуализации потребности. В некоторых случаях она может реализовываться даже несмотря на серьезное противодействие (как внешнее, так и внутреннее). Если внешнее связано с неблагоприятными условиями (отсутствие или трудность достижения мотива, соперничество за обладание им, конфликт интересов разных людей и т.д.), то внутренние преграды обусловлены борьбой мотивов (т.е. одновременной актуализацией двух потребностей) или моральными запретами, страхом нарушения нормы.

Во втором случае возможна *рационализация*, т.е. замена истинного мотива, которой не осознается человеком, другим, сознание которого не ведет к конфликту с моральными ценностями. Сигналом о наличии такого бессознательного мотива является расхождение между реальной и ожидаемой эмоцией. Например, человеку может быть неприятно осознание своей ненависти или зависти к другому. Иногда бывает трудно признаться и в своей чрезмерной привязанности. Поэтому стремление обратить на себя внимание, показать высокий уровень знаний обосновывается познавательной мотивацией, желанием получить хорошую оценку или паладить работу, с которой другой не мог справиться. Удовлетворение осознаваемого мотива (похвала окружающих, снятие нелюбимого начальника с должности и т.д.) должно принести радость, положительную эмоцию. Однако эта прогнозируемая эмоция может не проявиться в том случае, если нас похвалили все, кроме значимого человека, ради расположения которого и разворачивалась деятельность (или в том случае, если место начальника, которого реально желал человек, дали другому). Реальная эмоция, отражающая тот факт, что истинный мотив не достигнут, будет не положительной, а отрицательной. Такое расхождение эмоций является, как уже сказано, первым симптомом замещения бессознательного мотива, а анализ причин этого эмоционального дискомфорта может помочь выявить истинный мотив деятельности.

Однако сложная структура современного общества приводит к тому, что многие наши потребности не могут быть удовлетворены одномоментно, в результате простой деятельности. Даже удовлетворение голода может быть связано с несколькими видами активности — поход в магазин за продуктами, их приготовление и т.д. То есть сложная деятельность состоит из нескольких *действий*, которые помогают ее реализации. В предыдущей главе уже говорилось о том, что действия есть только у человека, так как для их осуществления необходимо сознание. Действительно, без сознания цели действия и его связи с мотивом люди не могли бы строить отношения с неинтересными (а иногда и неприятными людьми), выполнять тяжелую, не интересующую нас работу

только потому, что за нее хорошо платят и т.д. Поэтому деятельность и ее мотив могут не осознаваться, но действие и его цель всегда осознанны. Отличаются они и тем, что деятельность выполняется потому, что нам это нравится, а действие — потому, что это нужно, потому что его результат поможет нам избежать неприятностей или приблизиться к реализации нашей потребности.

Хотя при самоанализе различия между действием и деятельностью достаточно очевидны, при внешнем наблюдении развести два эти вида активности сложно, тем более что в некоторых случаях истинная мотивация неосознанна, а в некоторых — скрывается от окружающих. Поэтому существуют специальные методики, помогающие анализу поведения. Наиболее распространенной является экспериментальная ситуация снятия социального контроля (или скрытое наблюдение). Открытое наблюдение также может помочь такому анализу, например чтение книги, не нужной для экзамена, но интересной для учащегося, указывает на наличие мотива, а, следовательно, в данном случае чтение — это деятельность. Если же студент захлопывает книгу, узнав, что она не нужна к экзамену, то это действие, одна из ступенек сложной деятельности, мотивом которой является, например получение диплома.

Еще одним видом активности являются **операции** — т.е. способы выполнения действия. Они зависят от условий. Например, я могу сохранить информацию, записав ее на бумаге, запомнив, зафиксировав на пленке и т.д. То есть письмо, чтение, печатание на машинке или компьютере — это операции. Специфически человеческие операции произошли путем автоматизации и свертывания действий. Когда ребенок учится писать буквы, он осознает, что ему надо написать букву А или Б. Постепенно он обучается писать быстро, уже не думая, какую букву он выводит, но заботясь только о грамматике. Со временем автоматизируется и эта операция, и взрослый человек задумывается над смыслом того, о чем он пишет, не замечая, не осознавая того, какие буквы он рисует и правильно ли написано слово. Более простые операции, так же как и у животных, у человека возникают и формируются бессознательно, например операция ходьбы. То есть операции всегда протекают на бессознательном уровне, хотя и могут осознаваться в случае затруднений.

Структура деятельности показывает, что связи между ее составляющими чрезвычайно гибкие и подвижные, что отражает широкие возможности трансформации и развития поведения в реальной жизни. Наиболее значимыми изменениями являются сдвиг мотива на цель (или цели на мотив) и, соответственно, переход действия в деятельность (или деятельности в действие). Воз-

вращаясь к уже упомянутому выше примеру с чтением книги, можно предположить, что человек взял какую-то литературу для подготовки к экзамену или по совету другого, или для того, чтобы его похвалили. В любом варианте этот вид активности — действие, имеющее вполне сознательную цель. В процессе чтения книга настолько заинтересовала человека, что он получает удовольствие от нее и не может оторваться, пока не прочитает до конца, даже если она не нужна к экзамену или окружающие говорят, что читать не обязательно. Так действие превратилось в деятельность, а цель стала мотивом (сдвиг мотива на цель). Такие же трансформации могут происходить и в процессе общения, когда мы начинаем контактировать с «нужным» человеком, а затем заинтересовываемся им независимо от того, может он нам помочь или лишастся (например, в результате кадровых перемещений) этой возможности.

Не менее часто происходят и обратные трансформации, когда мы теряем интерес к какому-то занятию или человеку, но вынуждены продолжать это занятие или общаться с малоинтересным человеком, так как обстоятельства не дают нам возможности ни бросить начатое, ни расстаться с человеком. В этом случае деятельность превратилась в действие, а мотив стал целью.

Несмотря на то, что подобные изменения происходят постоянно, существуют некоторые мотивы (и связанные с ними деятельности), которые практически не изменяются, являясь постоянными, ведущими для данного человека. Такие мотивы в общей структуре мотивационно-потребностной сферы занимают основное место, характеризуя не только деятельность, но и личность данного человека.

Если Леонтьев сосредоточился преимущественно на анализе структуры деятельности, то Рубинштейн выделил и описал ее основные виды, к которым относятся труд, игра и учение, дав подробную характеристику содержанию и развитию каждого из этих видов деятельности.

Теория деятельности стала основой и многих программ развивающего обучения. Исследования Рубинштейна, Леонтьева, Запорожца, Гальперина показали, что в структуре каждого действия можно выделить три этапа — ориентировки в условии и порядке операций, при помощи которых выполняется действие, исполнения (реализации действия) и контроля за его результатом, при котором сопоставляются желаемый и реальный продукт. Работы ученых также показали, что наиболее значимым этапом является ориентировочный, о котором уже говорилось выше, так как правильная оценка условий задания, имеющихся в распоряжении данных, и порядка выполнения операций дает возможность практически безошибочно выполнить даже новое действие, по-

лучив нужный результат. К сходному выводу пришли и американские бихевиористы, разрабатывавшие методы развивающего обучения.

4.3. Исследования поведения в бихевиоризме

Бихевиоризм сделал предметом своего исследования поведение, с чем связано и название этого направления в психологии (*behavior* — поведение). Такое изменение предмета исследования объяснялось задачей сделать психологию объективной наукой, т.е. наукой, которая может разработать достоверные способы исследования психики. В этом бихевиоризм и теория деятельности сходны между собой. Существенным различием между ними является тот факт, что анализ деятельности, как было показано выше, стал в российской психологии опосредованным методом изучения внутренних состояний психики. В бихевиоризме же исследуются только внешние составляющие деятельности — стимулы, вызывающие ответную реакцию, — *S* и *R*. Внутренние психические состояния практически не анализируются, а часто (например, в классическом бихевиоризме) даже не входят в предмет исследования. Поскольку единственно реальными в поведении признавались различные формы телесных реакций, в бихевиоризме все традиционные представления о психических явлениях заменены их двигательными эквивалентами.

В то же время именно работы Торндайка и Уотсона положили начало экспериментальному изучению деятельности, ее динамики, факторов, помогающих и препятствующих ее развитию. На основании данных, полученных в их экспериментах, были открыты законы научения, способы организации развивающего обучения, коррекции негативных отклонений в поведении.

Изучая процесс решения животными простейших задач (например, открывания клетки или нахождения пути к пище в лабиринте), Торндайк показал, что животное действует методом «проб и ошибок», случайно находя верное решение. В результате формируется представление о пути достижения цели, т.е. о пути решения поставленной перед испытуемым задачи. Эта общая закономерность поведения у животных выступает в более наглядном виде. Но и человек, по мнению Торндайка, решает задачи в «проблемном ящике своей жизни» аналогичным образом, т.е. постоянно пробуя, ошибаясь и достигая успеха случайно. На основе полученных материалов им было выведено также четыре основных закона научения.

1. *Закон повторяемости* (упражнения), суть которого в том, что чем чаще повторяется связь между стимулом и реакцией, тем быстрее она закрепляется и тем она прочнее. Согласно этому закону реакция на ситуацию связывается с этой ситуацией пропорционально частоте, силе и длительности повторения связей.

2. *Закон эффекта*, который говорит о том, что из нескольких реакций на одну и ту же ситуацию, при прочих равных условиях более прочно связываются с ситуацией те из них, которые вызывают чувство удовлетворения. Позднее этот закон был модифицирован, так как оказалось, что для ребенка важен результат любой его деятельности, т.е. в конце выучиваемой реакции обязательно должно быть подкрепление, неважно положительное или отрицательное.

3. *Закон готовности*, суть которого в том, что образование новых связей зависит от состояния субъекта (голода, жажды, усталости, возбуждения и т.д.).

4. *Закон ассоциативного сдвига* — если при одновременном появлении двух раздражителей один из них вызывает позитивную реакцию, то и другой приобретает способность вызывать ту же самую реакцию. То есть нейтральный стимул, связанный по ассоциации со значимым, тоже начинает вызывать нужное поведение.

Торндайк выделил и дополнительные условия успешности научения — легкость различения стимула и реакции и осознание человеком связи между ними.

В работах Торндайка, направленных на исследование интеллектуального поведения, впервые было экспериментально доказано, что психические процессы являются интериоризованными внешними реакциями. Этот факт был подтвержден и в экспериментах Уотсона. Его эксперименты, направленные на исследование речи и мышления, доказывали правильность понимания интеллектуальных операций как перенесенных во внутренний план действий, сформировавшихся путем проб и ошибок, о которых писал Торндайк. Уотсон просил испытуемых произнести какую-то фразу, измеряя при этом движения мышц гортани. Эти мышечные движения появлялись на экране осциллографа и записывались самописцами. Затем испытуемых просили подумать эту же фразу про себя и на экране появились те же линии, только с меньшей амплитудой. Таким образом, с точки зрения Уотсона, было доказано, что речь и мышление имеют одинаковую природу и мышление — это та же речевая реакция, сопровождаемая точно такими же мышечными сокращениями, но только меньшей интенсивности. Это также дало ему возможность изучить этапы формирования внутренней речи, которая, по его мнению, развивалась из внешней путем редукции (снижения) мышечного напря-

жения, поэтому этапы ее формирования выглядели следующим образом: внешняя речь — шепот — внутренняя речь. Однако эти данные Уотсона впоследствии были пересмотрены в работах других ученых (Пиаже, Выготского, Блонского), выявивших другую, более точную динамику формирования внутренней речи.

Методология бихевиоризма основывалась на положении о прижизненности формирования основных психических процессов. Доказательства этого были даны Уотсоном в его экспериментах по формированию эмоций. Он экспериментально продемонстрировал, что можно сформировать реакцию страха на нейтральный стимул. В его опытах детям показывался кролик, которого они брали в руки и хотели погладить, но в этот момент получали разряд электрического тока. Естественно, ребенок испуганно бросал кролика и начинал плакать. В следующий раз они опять подходили к нему и снова получали удар током, поэтому на третий-четвертый раз для большинства детей появление кролика даже в отдалении от них вызывало эмоцию страха. После того, как эта негативная эмоция закреплялась, Уотсон старался еще раз изменить эмоциональное отношение детей, сформировав интерес и любовь к кролику. В этом случае ребенку начинали показывать его во время вкусной еды. Наличие этого важного первичного раздражителя было непременным условием формирования новой реакции. В первый момент дети прекращали кушать и начинали плакать, но так как кролик не приближался к ним, оставаясь вдалеке, в конце комнаты, а вкусная еда была рядом (например, шоколадка или мороженое), то ребенок быстро успокаивался и продолжал есть. После того, как дети переставали реагировать плачем на появление в конце комнаты кролика, экспериментатор постепенно придвигал кролика все ближе и ближе к ребенку, одновременно добавляя вкусных вещей ему на тарелку. Постепенно дети переставали обращать на кролика внимание и под конец спокойно реагировали, даже когда он располагался около их тарелки, брали его на руки и старались накормить чем-то вкусным. Таким образом, доказывал Уотсон, наши эмоции являются результатом наших привычек и могут кардинально изменяться в зависимости от обстоятельств.

Наблюдения Уотсона показали, что в том случае, когда сформированная реакция страха на кролика не переделывалась на положительную, в дальнейшем сходное чувство страха возникало у детей при виде других покрытых мехом объектов. Исходя из этого, он показал, что у людей на основе условных рефлексов можно формировать по заданной программе стойкие аффективные комплексы. Более того, он считал, что открыты им факты доказывают, что возможно формирование определенной, строго заданной модели поведения у всех людей. Он писал: «Дайте мне сто

детей одного возраста, и через определенное время я сформирую из них абсолютно одинаковых людей, с одинаковыми вкусами и поведением».

Принцип управления поведением получил в американской психологии после работ Уотсона широкую популярность.

Особую значимость он приобрел в теориях развивающего обучения, прежде всего в концепции оперантного обучения Б. Скиннера. Сравнивая свой подход к формированию рефлексов с подходом Павлова, Скиннер подчеркивает существенные различия между ними. Условный рефлекс, формируемый в экспериментах Павлова, он называет стимульным поведением, так как его формирование связано с ассоциацией между разными стимулами и не зависит от собственной активности субъекта. Так, собаке по звонку всегда дается мясо, независимо от того, что она в этот момент делает. Таким образом, происходит ассоциация между мясом и звонком, в ответ на который наблюдается слюноотделение. Однако, подчеркивал Скиннер, такая реакция быстро формируется, но и быстро исчезает без подкрепления, она не может быть основой постоянного поведения субъекта.

В противовес этому подходу при оперантном обучении подкрепляется не стимул, но поведение, операции, которые совершает субъект в данный момент и которые приводят к нужному результату. Большое значение имеет и тот факт, что сложная реакция при этом разбивается на ряд простых, следующих друг за другом и приводящих к нужной цели. Так, при обучении голубя сложной реакции — выходу из клетки при помощи нажатия клювом на рычаг — Скиннер подкреплял каждое движение голубя в нужном направлении, добиваясь того, что в конце концов он безошибочно выполнял эту сложную операцию. Этот подход к формированию нужной реакции имел большие преимущества по сравнению с традиционным. Прежде всего, это поведение было намного устойчивей, оно очень медленно угасало даже при отсутствии подкрепления. Скиннер обратил внимание на то, что даже однократное подкрепление может иметь значительный эффект, так как при этом устанавливается, пусть и случайная, связь между реакцией и появлением стимула. Если стимул был значимым для индивида, он будет пытаться повторить реакцию, которая принесла ему успех. Такое поведение Скиннер называл «суеверным», указывая на его значительную распространенность.

Не меньшее значение имеет и тот факт, что обучение при оперантном обусловливании идет быстрее и проще. Это связано с тем, что экспериментатор имеет возможность наблюдать не только за конечным результатом (продуктом), но и за процессом выполнения действия (ведь оно разложено на составляющие, реа-

лизуемые в заданной последовательности). Фактически происходит экстерниоризация (переход во внешний план) не только исполнения, но и ориентировки и контроля за действием. Ведь подкрепляя правильное действие с нужным стимулом, учитель демонстрирует ребенку, на какие элементы ситуации ему надо обращать внимание, а также что и в каком порядке с ними делать. То есть детям дается схема ориентировки и схема действия, причем учитель имеет возможность наблюдать процесс усвоения этих схем.

Особенно важно, что такой подход возможен при обучении не только определенным навыкам, но и знаниям. Разработанный Скиннером метод программного обучения давал возможность оптимизировать учебный процесс, разработать корректирующие программы для неуспевающих и умственно отсталых детей. Эти программы имели огромные преимущества перед традиционными программами обучения, так как давали возможность учителю проконтролировать и, в случае необходимости, исправить процесс решения задачи, мгновенно замечая ошибку учащегося. Кроме того, эффективность и безошибочность выполнения повыпали и мотивацию учения, активность учащихся. Наблюдение за процессом решения также давало возможность индивидуализировать процесс обучения в зависимости от темпа усвоения знания. Однако у этих программ был и существенный недостаток, так как экстерниоризация, играющая положительную роль при начале обучения, тормозит развитие свернутых умственных действий. Постоянная необходимость повторять все промежуточные, давно усвоенные учеником этапы решения, не дает возможности интериоризовать и свернуть развернутую педагогом схему решения задачи. Это может на определенном этапе снижать мотивацию учащихся.

В современных развивающих программах, в том числе и разработанных в нашей стране (программах Гальперина, Давыдова и других ученых), этот недостаток программированного обучения Скиннера был преодолен.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ

1. Какие формы активности существуют в психологии?
2. Чем отличается психическая активность от допсихической?
3. Что характерно для поведения субъекта?
4. В чем роль потребности в организации деятельности?
5. Что такое мотив?
6. В чем заключается методологическое значение теории деятельности?

7. Какова структура деятельности?
8. Почему действие не может быть бессознательным?
9. В каких случаях происходит сдвиг мотива на цель?
10. Чем отличается понимание деятельности в бихевиоризме от подхода в отечественной психологии?
11. Что показали экспериментальные исследования поведения Торндайка и Уотсона?
12. Какие три этапа были выделены в действии?

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Гиппенрейтер Ю. Б.* Введение в общую психологию: курс лекций. Любое издание.
2. *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения. — Любое издание.
3. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. Любое издание.

РАЗВИТИЕ ПСИХИКИ. ПСИХИКА И СОЗНАНИЕ

5.1. Развитие психики в филогенезе

В третьей главе уже говорилось о том, что теория эволюции Дарвина оказала существенное влияние на психологию. В частности, это проявилось в идее о том, что психика не появляется сразу в готовом виде, но постепенно развивается, минуя несколько стадий, постоянно совершенствуясь и обеспечивая все более полное и адекватное приспособление организма к изменяющейся среде.

Первый вопрос, который возникает при исследовании развития психики, это вопрос об объективном критерии, который отделяет психическую жизнь от допсихической. Субъективно этим критерием является наличие чувствительности, т.е. ощущения. Однако тот факт, что ощущения возникают у самых простейших живых существ, не оставляет исследователям иного пути, кроме внешнего наблюдения, так как рефлексией эти живые существа, естественно, не обладают. То есть необходимо, исходя из особенностей поведения, разделить раздражимость и чувствительность.

Раздражимость — это реакция любого живого существа (и обладающего психикой, и не обладающего ею) на жизненно важный стимул. Так, простейшие инфузории плывут в сторону света, который является для них источником жизни, растения раскрываются навстречу солнцу и т.д. **Чувствительность** — это способность к ощущениям, и она существует только у тех организмов, которые обладают психикой.

Что же отличает поведение тех живых существ, которые уже обладают психикой, пусть и в самом простейшем виде? Ведь они также стремятся к жизненно важным для них стимулам, избегая опасных. Разнообразные эксперименты показали, что разница в том, что психические существа могут искать важные для них стимулы, т.е. они реагируют не только на пищу или опасность, но и на сигналы о них. Этот вид реакций недоступен для не психиче-

ской жизни. Так, лягушка прыгает в сторону мухи, являющейся пищей. Эта реакция еще не говорит нам о том, обладает лягушка психикой или нет. Однако ее движение в сторону движущейся бу-мажки или колышущейся веточки уже показывает наличие ощу-щений, т.е. сигналов о движении объектов, которые могут ока-заться пищей. Таким образом, объективным критерием, отделяю-щим психическую жизнь от допсихической, является реакция на абиотический стимул, т.е. на сигнал о биотическом, жизненно важном стимуле.

Появление ощущения свидетельствует о том, что данное суще-ство находится на первом этапе развития психики, получившем название **сенсорного** (сенсорика — ощущения). На этом этапе находятся простейшие — амебы, инфузории, черви, рыбы, нааскомые. У большинства из них поведение достаточно простое (кроме нааскомых, поведение которых достигает значи-тельной сложности за счет врожденных инстинктов), а психичес-кая жизнь ограничивается только ощущениями, т.е. отражением отдельных качеств или свойств предметов.

На втором этапе развития психики, получившем название **перцептивного** (перцепция — восприятие), поведение значительно усложняется. Расширяется и сфера психического кроме ощущения, развивается восприятие, т.е. способность к от-ражению целостного образа предмета. Поэтому живые существа могут отражать образы предметов и ситуаций, хорошо ориенти-роваться в сложных условиях, находить пищу и прятаться от опас-ности. Большинство животных находится именно на этом этапе развития психики. Усложнение их поведения происходит и за счет появления навыков, способности к обучению. Навыки формиру-ются благодаря тому, что на этом этапе появляется, кроме вос-приятия, еще и память, прежде всего память на движения (мо-торная). Животные сохраняют и наиболее значимые эмоциональ-ные переживания, что помогает им регулировать свое поведе-ние.

Млекопитающие, находящиеся на третьем этапе раз-вития психики, обладают не только ощущениями, восприя-тием, памятью, но и мышлением. Поэтому этот этап и получил название этапа **интеллекта**. Возникающее здесь мышление — наглядно-действенное, связанное с необходимостью манипуляции с предметами. Благодаря этому у животных складывается про-стейшая схема ситуации, в которой отражаются не только пред-меты, но и связи и отношения между ними. Поэтому высшие жи-вотные могут выстраивать сложные системы поведения, решать простейшие задачи.

Однако, несмотря на способность решать задачи, регулировать поведение благодаря эмоциям, жить группами, животные не об-

ладают сознанием, т.е. не могут отразить, дать отчет себе и окружающим в том, что они думают, переживают, как находят выход из сложной ситуации. Появление **осознания** связано с переходом на следующий, четвертый этап развития психики, который возникает только у человека. Появление сознания существенно изменяет структуру психики и деятельности, взаимоотношения человека с окружающим миром. Изменяются и закономерности, определяющие развитие психики.

Законы формирования психики у животных остаются всегда биологическими, связанными только с необходимостью адаптации к среде. Поэтому изменение среды, приводящее к необходимости усложнить поведение (например, начать искать пищу, жить группами и т.д.), приводит и к необходимости усложнения психики (отражения сигналов, избирательного эмоционального отношения к сородичам и т.д.). При этом развитие поведения несколько опережает развитие психики, задавая ей новые цели. При всей сложности групповой жизни животных их существование зависит, прежде всего, от собственной силы, ловкости, умения скрыться от опасности и найти еду. От этого же зависит и их положение в стае. Поэтому развитие деятельности и, следовательно, развитие психики, определяется биологическими факторами, обеспечивающими наилучшую адаптацию.

На формирование же психики человека влияют и другие факторы, культурные, которые играют не менее, а иногда и более важную роль в его оптимальной адаптации к социальной среде, определяют его положение в группе, даже его физическое и материальное благополучие. Поэтому *развитие психики человека определяется не только биологическими, но социокультурными факторами*. Изменяется и характер деятельности, которая направлена теперь на производство новых предметов и орудий. Эта новая, трудовая, деятельность и является причиной формирования сознания, появление которого знаменует переход к последнему, четвертому этапу развития психики — этапу сознания.

5.2. Возникновение и развитие сознания

Усложнение и развитие деятельности, как было сказано выше, приводит к изменению и усложнению психики. Это в полной мере относится и к появлению сознания, которое связано с важными особенностями продуктивной, трудовой деятельности, которая не может осуществляться неосознанно.

Главной причиной является то, что эта деятельность связана с производством новых, оригинальных продуктов. Животные дела-

ют что-то по аналогии, подражая сородичам. Человек может производить предметы, которых нет в поле его зрения. Для того чтобы правильно рассчитать последовательность и содержание операций, найти нужные материалы, необходимо заранее, еще до начала деятельности, представлять себе ее конечный результат. Этот результат может быть представлен только в идеальном плане, в плане сознания. Следовательно, сознание возникает тогда, когда появляется новый вид деятельности, для выполнения которой необходимо сознавать ее результат и ход. Это относится не только к сложным творческим процессам, но и к простейшим бытовым операциям. Например, чтобы испечь пирог или сшить платье, необходимо заранее представить, что именно мы хотим получить, в какой последовательности будем кроить и шить это платье, какой материал и фурнитуру для него купим. Тем более осознание цели и состава операций необходимо при более сложной деятельности.

Второй особенностью трудовой деятельности, приводящей к появлению сознания, является ее разделение между разными людьми. Животные всегда совершают действия, направленные на достижение потребности, даже если существует временной интервал между началом действия и его результатом (например, хищник может часами сидеть в засаде, подстерегая жертву). Люди же часто совершают действия, которые не имеют прямой связи с их потребностями и потому, на первый взгляд, бессмысленны. Например, производство посуды или лука, если человек не идет с ним на охоту, бессмысленно в том случае, если люди не сознают, что с этим луком пойдет на охоту другой человек, который часть своей добычи отдаст создателю оружия. Точно так же осознание того, что за свой труд он получит часть добычи, придаст смысл поведению того человека, который лепит из глины посуду. Таким образом, сознание необходимо для того, чтобы представить, отразить связь между целью и мотивом, между той конкретной деятельностью, которую совершает человек, и его потребностью. Чем сложнее социальный уклад, чем более раздельной становится деятельность, тем важнее сознание, помогающее человеку ориентироваться в действительности, находить разные способы удовлетворения своих потребностей.

Развитие сознания в филогенезе связано с тем, что круг осознаваемых предметов постепенно расширяется. Так, первобытные люди осознавали преимущественно только те предметы окружающего мира, которые были непосредственно связаны с их жизнедеятельностью. Названия, которые получали эти предметы, фиксировались в языке, передаваясь от одних людей к другим, от поколения к поколению. У некоторых племен, сохранивших свою традиционную культуру еще в XVIII веке, одно слово могло озна-

чать несколько предметов, объединенных тем, что они выполняют одну и ту же функцию (например, пищи).

Развитие культуры приводило к тому, что человек начинал познавать окружающий мир более широко, обращать внимание на предметы, не имеющие сугубо утилитарного значения. В языке в это время начинают появляться новые слова, названия предметов, непосредственно не связанных с удовлетворением биологических потребностей. Наконец, приходит осознание эстетических категорий, появляются понятия прекрасного, безобразного и т.д.

Осознание внешнего мира предшествует осознанию мира внутреннего, т.е. самосознание (осознание себя) появляется намного позже, чем сознание. Нам трудно оценить временные границы этого процесса в филогенезе, в онтогенезе же мы знаем, что сознание появляется уже к концу первого года жизни, а самосознание — лишь к трем годам. Осознанию себя предшествует осознание своей группы. Как показали исторические и кросс-культурные исследования, вначале первобытное сознание включало понятие «Они» — т.е. отличные от нас, другие. Так как увидеть и охарактеризовать отличия легче, чем сходство, то понятие «Мы» появилось уже после категории «Они», как контрастирующее с ним. Постепенно эти слова наполнялись конкретным содержанием. Люди начинали понимать, что у группы есть не только отрицательные характеристики — (не-мы, чужие, другие), но и положительные. Например, все «Мы» связаны с одним тотемом (произошли, например, от антилопы), верим в одно божество, имеем один язык, обычаи, пищу и т.д. Еще в античности большинство людей судило о себе по принадлежности к племени, роду, семье. Осознание своей личной отличности от других, своего «Я» пришло позже, лишь к III—II векам до н.э. Именно тогда люди начали понимать, что каждый человек уникален, наделен особыми способностями, качествами, интересами, а потому кроме понятия «Мы» есть и понятие «Я». Рефлексия содержания «Я», своих качеств и интересов и стало содержанием самосознания. Таким образом, *в сознании человека выделяются две области — сознание внешнего мира окружающих и сознание себя — самосознание.*

5.3. Уровни и структура сознания

Появление сознания, естественно, не означает, что оно подменяет собой другие области психики, отождествляясь с ней, хотя в Новое время некоторые психологи и были в этом убеждены. Например, Декарт считал, что у человека область психического и

область сознания тождественны, равны по объему. Однако психика имеет несколько уровней, отличающихся друг от друга по степени ясности и осознанности своего содержания. Это области *бессознательного, сознания, отчетливого, ясного сознания (или внимания) и надсознательного*.

Бессознательное, о котором впервые заговорил немецкий ученый XVII века Г. В. Лейбниц, занимает значительное место в нашей психике. Многие события, факты, идеи, которые мы не можем воспроизвести в данный момент, не исчезли, но переплыли из плана сознания в бессознательное. Некоторые не приятные нам представления были вытеснены туда. Отдельные впечатления в силу своей малой интенсивности и значимости сразу попали в бессознательную область. Более подробно о факторах, которые влияют на то, на какой уровень (сознательный или бессознательный) попадет представление, мы поговорим в главах, рассказывающих о познавательных процессах (восприятии, памяти, мышлении) и мотивации. Однако любое впечатление, которое хранится в нашей психике, может быть осознано нами, при этом существуют специальные механизмы, помогающие вспомнить нужный нам факт.

Осознаваемые нами представления отличаются друг от друга по степени яркости и отчетливости. Некоторые из них, представляемые смутно, размыто, находятся как бы на периферии нашего сознания. Как правило, это предметы, которые и не важны для нас в данный момент, и не отличаются яркостью или интенсивностью. Особенно яркие, или новые, или очень значимые для нас объекты сразу же попадают в центр нашего сознания. Именно на них фиксируется наше внимание, при этом очень важный или привлекательный объект может стать центром внимания, вытеснив остальные на периферию.

Некоторые ученые, особенно те, которые занимаются изучением творчества, выделяют еще и надсознательный уровень, отличая его от бессознательного. Этим термином определяют те процессы, которые не рефлексированы человеком в момент интуитивного мышления (озарения), характерного тем, что мы осознаем только его результат, а процесс может происходить неосознанно, а иногда и мгновенно. Так приснилась таблица элементов Менделееву, так Ньютон открыл свой закон тяготения, так часто приходит решение к любому человеку, особенно если задача была интересной и важной и много времени было отдано ее решению. Тогда в один прекрасный момент это решение приходит как бы само собой, мгновенно. Однако за этим лежит сложный процесс мышления, который, если это пугливо, может быть осознан человеком, однако только после получения результата. Именно это, интуитивное, творчество и является содержанием надсознательного.

Содержание сознания представлено нам в виде его чувственной ткани, значений и смыслов, которые и образуют его структуру. Сознание наполняется содержанием благодаря работе восприятия, памяти и мышления. Результаты их деятельности, прежде всего образы и представления, и составляют **чувственную ткань сознания**. То есть внешний мир представлен в сознании не в виде неясных и аморфных образований, но четких структур. Когда мы осознаем какой-то предмет (море, яблоко, знакомого человека), мы можем с большей или меньшей отчетливостью воспроизвести и его образ. Часто имеют определенный вид и понятия, особенно конкретные, а не абстрактные. То есть чувственная ткань сознания наполняет его конкретными образами, делает наше представление о мире богатым, разнообразным, красочным. С этим связан и тот факт, что у людей с нарушениями восприятия (слепых, глухих и т.д.) сознание отличается от сознания здоровых людей. Этот факт получил отражение даже в художественных произведениях. Так, в опере П. И. Чайковского прозревшая Иоланта не может различить отдельные предметы в хаосе цветов, не может даже узнать отца, пока тактильное восприятие не поможет ей соотнести новый образ со знакомым. Современные исследования выявили эти отличия в чувственной ткани сознания при паблodelении за слепыми от рождения людьми, получившими зрение после операции. Вначале они с трудом ориентировались даже в знакомой обстановке, их первые рисунки предметов существенно отличались от реальности.

Еще больше сознание отличается у людей с более глобальными нарушениями восприятия. Например, у слепо-глухо-немых детей, у которых отсутствуют основные пути постижения мира, сознание может вообще не сформироваться, несмотря на то, что остальные отделы мозга, кора больших полушарий у них сохранены. Поэтому они нуждаются в специальном обучении, которое помогает им научиться воспринимать окружающее и осознавать его.

Второй элемент структуры сознания **значение** отражает знание о предназначении и функциях объектов внешнего мира. Это знание объективно, т.е. все люди, принадлежащие к данной культуре, одинаково понимают, что представляет из себя тот или иной предмет. Например, топор нужен, чтобы рубить деревья, ложка — есть жидкую пищу, ручка — писать и т.д. Эти знания вырабатываются постепенно, в них кристаллизован опыт взаимодействия с окружающим миром многих людей, т.е. они имеют культурно-исторический характер, так как изменяются во времени и в разных культурах. Ребенок получает значения в готовом виде при обучении, при контактах со взрослыми.

Значения зафиксированы и в словах, и в орудиях труда, и в памятниках культуры. При овладении значениями, у человека

формируется культурное сознание и самосознание себя как культурного, т.е. принадлежащего к этой культуре человека. Хотя, как уже отмечалось, в разных культурах некоторые значения могут отличаться, однако большинство из них имеют гораздо больше общего, отличаясь лишь внешней, прежде всего словесной, формой. Большинство орудий труда, норм и правил поведения, логических операций тождественны. Сходны и эстетические категории, поэтому люди разных культур любят одни и те же картины, статуи, храмы. В то же время предназначение некоторых предметов, многие понятия, ясные одной группе людей, абсолютно неизвестны другой. Эти отличия вытекают из принадлежности не только к разным культурам, но и к разным социальным и профессиональным группам (например, физические или математические формулы и законы, непонятные всем, кроме профессионалов). Это относится и к психологическим значениям, неизвестным или имеющим неопределенное содержание для не-психологов. В достоверности этого читатели могут убедиться сами, постепенно овладевая этими значениями в процессе чтения учебника.

Если значения объективны, то **смыслы** всегда субъективны, они отражают отношение конкретного человека к значению. Поэтому, в отличие от значений, смыслы не могут быть переданы при обучении, они вырабатываются самим человеком в процессе его жизни, являются результатом его опыта. Ведь только в процессе взаимодействия с другими (и предметами, и людьми) мы можем оценить их значимость для нас, понять, нравятся они нам или нет, приносят нам пользу или вредят. В результате у нас и вырабатывается определенное эмоциональное отношение к этим объектам, а их значение для нас начинает отличаться от их значения для других людей — т.е. они начинают приобретать личностный смысл. Например, ручка, которой были написаны ответы на экзаменах, оцененные на «отлично», может приобрести смысл талисмана, а белый халат медсестры, сделавшей болезненный укол, стать для ребенка олицетворением враждебности.

Естественно, что значений в нашем сознании больше, чем смыслов, так как наш опыт ничтожно мал по сравнению с общечеловеческим, да и не все объекты, с которыми мы взаимодействовали, вызвали определенное эмоциональное отношение к себе. Однако при общении мы склонны оперировать не только значениями, понятными для всех, но смыслами, хотя и не всегда осознаем это. Это может стать и причиной конфликта, как личностного, так и между разными поколениями или социальными группами.

Сказав на экзамене «Я забыла ручку», мы выражаем сожаление не от того, что нечем писать, но от страха плохо сдать экза-

мен из-за отсутствия талисмана. Поэтому предложение соседа дать другую ручку (он ведь понял, что нечем записать ответ) может вызвать раздражение и даже обиду из-за непонимания ситуации. Точно так же люди, не пережившие лично войну, не могут понять многих высказываний и поведения воевавших людей. Поэтому умнее осознать тот факт, что наше сообщение смысловое, т.е. непонятно для окружающих, может предотвратить множество недоразумений и споров.

Кроме значений и смыслов в содержании сознания выделяется три области — аноэтичное сознание, ноэтичное сознание и аутоноэтичное сознание. **Аноэтичное (незнающее) сознание** связано с текущей ситуацией, оно не выходит за его рамки, поэтому как бы не знает ничего о прошлом и будущем. Этот тип сознания помогает человеку фиксировать значимые признаки окружающего, своевременно и адекватно реагировать на изменение условий. Как будет показано ниже, его содержание формируется оперативной памятью.

В **ноэтичном (знающем) сознании** зафиксированы объективные данные, сведения об общих законах, правилах, и понятиях. От значений содержание ноэтичного сознания отличается тем, что эти сведения не только объективны, но носят всеобщий, общепризнанный характер, это скорее научные, а не житейские знания. Поэтому содержание ноэтичного сознания связано главным образом с семантической памятью.

Аутоноэтичное (знающее о себе) сознание отражает знания человека о себе, но не только о своем внутреннем мире, как самосознание, но и о внешних фактах и событиях жизни, различных эпизодах, произошедших с данным человеком. Поэтому этот вид сознания связан с эпизодической памятью, подробнее о которой также будет сказано ниже.

5.4. Развитие психики в онтогенезе

В первой главе уже говорилось о том, что существует два вида психического развития — филогенетическое и онтогенетическое, между которыми имеется известное сходство. В связи с изучением закономерностей, определяющих динамику развития психики в онтогенезе, особую актуальность приобретает вопрос о роли наследственности и среды в этом процессе, соотношении роста и развития. Если рост связан преимущественно с количественными изменениями, с увеличением, например, массы тела или клеток головного мозга, то развитие подразумевает и качественные преобразования, изменения в мироощущении, понимании себя и окружающих. Необходимо отметить и тот факт, что в психоло-

гии разделение роста и развития особенно сложно, так как становление психической сферы, как подробно раскрывалось в предыдущей главе, тесно связано с ростом материального субстрата психики.

Важным для психологии является и вопрос о границах и особенностях динамики процесса психического развития, о том, является ли он преформированным или непреформированным. *Преформированное развитие* имеет верхний предел, заложенный изначально в развивающуюся систему. Например, любой цветок, как бы он ни изменялся, становясь пышнее или увядая, остается розой или фиалкой, не превращаясь в ландыш или яблоню. Его развитие преформировано и ограничено структурой того семени, из которого вырастает конкретный цветок. Пограничено ли развитие психики? В определенной степени психологи склонны были положительно ответить на этот вопрос, так как существуют, например, ограничения, связанные с продолжительностью жизни человека, его врожденными способностями, границами его ощущений и т.д. В то же время многие данные показывают, что развитие познания, совершенствование воли, личности человека не имеют предела — непреформированны.

Если первоначально речь шла о преимущественном доминировании биологического фактора, а само развитие понималось как созревание врожденных качеств, то уже в работах ученых XIX века появляется другой подход к пониманию процесса генезиса психики. Говоря о саморазвитии психики, ученые подчеркивали, что это саморазвертывание данных от рождения качеств, которое зависит от окружающей среды, направляющей течение этого процесса. Поэтому частичное ограничение уровня развития психики связано с влиянием окружающего мира, с тем запасом значений, которые получает ребенок. Ведь именно на их основе вырабатываются личностные смыслы, на имеющийся уровень знаний опираются и открытия новых законов и понятий. Недаром известный ученый Д. М. Болдуин настаивал на том, что определение одаренности (и, тем более, гениальности) меняется в зависимости от времени, так как гений и общество должны быть согласны относительно пригодности и правильности новых мыслей, их соответствия общественным ценностям.

Еще одним важным аспектом в изучении развития психики в онтогенезе является соотношение качественных и количественных параметров этого процесса, анализ возможностей революционного и эволюционного путей становления психического. Частично с этим связывался и вопрос о темпе развития и возможностях его изменения.

Первоначально, исходя из теории Дарвина, психологи, как говорилось выше, считали, что развертывание психики происходит

постепенно, эволюционно. При этом существует преемственность при переходе от стадии к стадии, а темп развития строго фиксирован, хотя частично и может ускоряться или замедляться в зависимости от условий. Работы известного немецкого психолога В. Штерна, в частности его идея о том, что темп развития психики индивидуален и характеризует особенности данного человека, несколько поколебал этот взгляд. Однако естественнонаучные постулаты, доказавшие связь психического с нервной системой, не давали возможности подвергнуть сомнению поступательный характер развития психики, связанный с постепенным созреванием нервной системы и ее совершенствованием. Так, например, П. П. Блонский, связывавший развитие психики с ростом и созреванием, доказывал невозможность ускорения его темпа, так как темп умственного развития, по его мнению, пропорционален темпу соматического развития, который не может быть ускорен.

Однако работы генетиков, рефлексологов, психиатров, психоаналитиков, показали, что нервная система человека является продуктом его социального развития. Это доказывали и эксперименты бихевиористов, продемонстрировавшие гибкость и пластичность психики при формировании и переформировании поведенческих актов, так же как и работы И. П. Павлова, В. М. Бехтерева и других ученых, которые устанавливали достаточно сложные условные рефлексы у маленьких детей и животных. Таким образом, было доказано, что при целенаправленной и четкой организации среды возможно добиться быстрых изменений в психике ребенка и существенно ускорить темп его психического развития, например при обучении определенным знаниям и умениям. Это привело некоторых ученых к мысли о том, что возможны не только эволюционные, но и революционные, скачкообразные периоды в развитии психики, при которых происходит резкий переход накопленных количественных изменений в качественные. Например, исследования подросткового периода привели российского психолога А. Б. Залкинда к мысли о его кризисном характере, обеспечивающем резкий переход на новую стадию. При этом он подчеркивал, что такой качественный скачок определяется тремя процессами — стабилизационными, которые закрепляют прежние приобретения детей, собственно кризисными, которые связаны с резкими изменениями в психике ребенка и появляющимися в этот период новыми элементами, характерными уже для взрослых людей.

Однако сам путь развития психики все же характеризовался большинством психологов как преимущественно эволюционный, а возможность полностью изменить его направленность и индивидуальные особенности была постепенно отвергнута. Исследование же этапов развития психики в онтогенезе дало возможность

понять, как сочетаются литические (эволюционные) и критические (революционные) периоды в процессе становления психики, что получило отражение в периодизации Л. С. Выготского.

Первые психологические периодизации были созданы в начале XX века, при этом основным вопросом, как и при создании периодизации развития психики в филогенезе, стал вопрос об объективном критерии, который давал бы возможность выделить различные этапы формирования психики. И для ученых, и для практиков, занимавшихся обучением и воспитанием детей, важно было определить психологическое содержание, характерное для каждого возрастного периода, исходя из которого можно было разрабатывать и методы обучения. Пемецкий психолог В. Штратце считал, что критерием должно стать развитие полового влечения. Поэтому им были выделены периоды минимального влияния сексуального влечения, его умеренного роста и с 16 — максимального роста и влияния на психическую жизнь человека. Сходная периодизация была разработана А. Гезеллом, который в качестве критерия предложил темп психического развития. Им было выделено три периода: от рождения до года, от года до трех и от трех до восемнадцати лет, причем первый период характеризуется максимальной высоким темпом психического развития, второй — средним, а третий — низким темпом развития психики.

Если критерий Гезелла и Штратце был скорее биологический, то Р. Заззо, Ш. Бюлер и Л. Сэв, напротив, использовали социальный критерий, связанный с условиями жизни и деятельностью людей, прежде всего с изменением ролевой позиции человека. Например, в периодизации Ш. Бюлер были этапы, на которых человек еще не обрел профессию и семью, получил ее, самореализовался в ней и т.д.

Однако наиболее значимыми для понимания природы и механизмов психического развития стали периодизации, построенные на основании чисто внутренних, психологических параметров, прежде всего изменений в интеллектуальной и мотивационной сферах.

Ф. Мейман, Ф. Клапаред и Ж. Пиаже разработали периодизации, критерием в которых являются этапы интеллектуального развития. отождествляя психическое развитие с формированием мышления, они доказывали, что критерием деления детства на периоды служат переходы от одного вида познания к другому, например от восприятия к речи, от речи к мышлению (Клапаред). При этом периодизация Пиаже раскрывала не только этапы, но и механизмы восхождения от одной стадии к другой.

Другое направление в теориях периодизации исходило из критерия мотивационной стороны становления психики, а потому

стадии выделялись на основе изменения мотивации и способов ее удовлетворения. Одним из первых этот подход был реализован в периодизации К. Бюлера, который выделил три основные стадии психического развития, доказывая, что эмоциональное развитие при переходе от стадии к стадии выражается в том, что удовольствие от деятельности смещается из конца в начало.

Наиболее полно мотивационный критерий периодизации был воплощен в работах З. Фрейда, хотя интеллектуальная сторона при этом практически не учитывалась. Фрейд создает свою периодизацию, исходя из закономерностей развития либидозной энергии, которая непосредственно связана с влечением к жизни, продолжению рода и является основой развития личности.

Песмотря на существенные отличия между данными периодизациями, общим между ними являются не только возрастные границы отрезков онтогенеза, но и преимущественно эволюционный подход, так как в них переход от одной ступени мышления к другой (или от одного вида мотивации к другому) происходит постепенно, а сам переход не связан с появлением негативных компонентов в различных видах деятельности.

Этот взгляд частично претерпевает изменения в теории М. Эриксона. Развивая идеи Фрейда о доминировании мотивационного компонента как критерия определения этапов жизненного пути, Эриксон доказывал, что для человека ведущей потребностью является стремление к сохранению идентичности, целостности Эго, а ее трансформации и знаменуют переход от стадии к стадии. Так как Эго, самосознание человека развивается в процессе всей его жизни, то и потребность в сохранении идентичности остается всегда актуальной, а, следовательно, периодизация должна не оканчиваться на юношеском возрасте, но охватывать весь жизненный путь.

Он выделил 8 основных этапов в развитии идентичности, в течение которых ребенок переходит от одной стадии осознания себя к другой. Эти стадии являются серией критических периодов, которые должны быть преодолены в течение всей жизни. При этом конкретный этап не только формирует новое, необходимое для социальной жизни качество, но и подготавливает ребенка к следующему жизненному этапу. Каждая стадия дает возможность для формирования противоположных качеств и черт характера, которые осознает в себе человек и с которыми он начинает себя идентифицировать.

Основное внимание Эриксон уделял кризису подростково-юношеского периода, который сопровождается важными биологическими и психологическими изменениями, так как с изменением образа своего тела меняется и образ собственного «Я» подростка. Кризис идентичности, который происходит в этот период,

является основой личностной и социальной идентичности, которая начинает осознаваться с этого времени. Доказывая, в противовес ортодоксальному психоанализу, необходимость исследования хорошо социализированных и уверенных в себе подростков, Эриксон подчеркивал, что основой нормального личностного развития как раз и является осознанное чувство цельности, идентичности.

Оригинальный подход к проблеме периодизаций был разработан в отечественной психологии. Его отличия связаны в первую очередь с введенными Л. Выготским понятиями социальной ситуации развития и критическими и литическими периодами, чередующимися в онтогенезе. Им были также сформулированы принципы, которым должна отвечать научная психологическая периодизация. Его критерий, подчеркивал Выготский, должен быть внутренним, а не внешним по отношению к развитию, должен быть объективным и не терять своего значения на протяжении всего периода детства.

В основу предложенной им периодизации были положены два критерия — динамический и содержательный. С точки зрения динамики развития он разделил детство на критические и литические периоды, дав качественную характеристику кризисов. С точки зрения содержания он делит детство, исходя из новообразований каждого периода, т. е. из тех психических и социальных изменений, которые определяют сознание и деятельность детей определенного возраста.

Постепенное становление личности ребенка, осознание его ведущих мотивов стало критерием в периодизации, разработанной Л. Божович. Используя понятие Выготского о социальной ситуации развития, она пришла к выводу, что личностные новообразования связаны с изменениями переживаний детей при трансформации социальной ситуации. Она выделила этапы появления мотивирующих представлений (1 год), осознания себя как субъекта действия и стремления стать таковым (3 года), появления стремления стать субъектом в системе социальных отношений (6–7 лет) и появление мотива стать личностью, возникающее как важное новообразование конца подросткового периода.

Развивая идеи Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконин предложил одну из наиболее полных на сегодняшний день периодизаций, в которой он выделил две стороны деятельности — познавательную и мотивационную. Эти стороны существуют в каждой ведущей деятельности, но развиваются неравномерно, чередуясь по темпу развития в каждом возрастном периоде. С точки зрения Эльконина кризис как раз совпадает с периодом максимального разрыва между уровнем развития двух сторон деятельности. Его воз-

никновение объясняется именно необходимостью поменять деятельность, чтобы дать возможности и другой стороне достигнуть необходимого уровня развития, так как в противном случае существует опасность полного разрыва между операциональной и мотивационной сторонами, что может привести к нарушениям в поведении ребенка.

Хотя актуальность теорий периодизации в современной психологии несколько уменьшилась, большинство ученых не отрицают ее принципиальной значимости и полезности. При этом представители современных теорий периодизации исходят из комплексной характеристики возрастного периода и рассматривают весь жизненный путь человека, а не только период его детства. Говоря о критериях разделения онтогенеза на периоды, Д. Флейвелл подчеркивал, что стадии должны выделяться на основе значимых качественных изменений, которые носят системный характер. То есть человек начинает выполнять какую-то деятельность не просто лучше, но принципиально иначе, и эти изменения распространяются на разные стороны его жизни. Принимая этот подход, необходимо подчеркнуть и то, что быстрые переходы от стадии к стадии, о которых упоминает Флейвелл, не могут происходить при качественных скачках абсолютно гладко. Бесконфликтно происходит только количественное накопление, например рост конкретных знаний человека, в то время как коренная перестройка его взглядов и взаимоотношений с миром всегда предполагает амбивалентные переживания и сложную динамику процесса развития.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ

1. Что является объективным критерием появления психики?
2. Что такое биотический и абиотический стимул?
3. Какие стадии выделяются в филогенетическом развитии психики?
4. Какие психические процессы есть у животных, падающих на третьем этапе развития психики?
5. Каковы причины появления сознания?
6. Как изменяются закономерности психического развития при переходе от психики животных к психике человека?
7. Какие уровни выделяются в психике?
8. Каким образом формируется содержание бессознательного?
9. Какие стимулы попадают в область ясного и отчетливого сознания?
10. Что такое чувственная ткань сознания?
11. Чем отличаются понятия «значение» и «смысл»?
12. В чем разница роста и развития?
13. Что такое преформированное и неформированное развитие?
14. Как развивается деятельность в фило- и онтогенезе?

15. Какие факторы влияют на процесс развития психики?
16. Чем отличаются эволюционный и революционный пути развития?
17. Какие факторы являются основой психологических периодизаций?

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

- Баттерворт Д., Харрис М.* Принципы психологии развития. М., 2000.
- Гиппенрейтер Ю.Б.* Введение в общую психологию: курс лекций. — Любое издание.
- Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения. Любое издание.

6.1. Факторы и закономерности, определяющие развитие психики

В предыдущей главе уже говорилось о том, что фило- и онтогенетическое развитие психики подчиняется определенным закономерностям, вытекающим из логики становления психического на разных возрастных (исторических) этапах, сочетания критических и литических, эволюционных и революционных периодов развития. Помимо этих общих законов, на психическое развитие в онтогенезе влияют несколько основных факторов, определяющих общие тенденции и закономерности становления психики в онтогенезе. Онтогенез включает в себя весь жизненный путь человека от рождения до глубокой старости и смерти. На протяжении этого пути человек качественно изменяется, трансформируются его представления о мире и о себе, меняются когнитивные способности и эмоциональные реакции. Тем не менее, общие закономерности и факторы, влияющие на эти трансформации, остаются устойчивыми на протяжении всей жизни. Меняется только степень их влияния на развитие на разных этапах онтогенеза.

К основным закономерностям *относятся сочетание наследственности (предпосылки) и среды (условий) развития психики, а также взаимосвязь развития и деятельности, развития и общения, развития и обучения.*

Наследственность и среда понимаются в классической психологии как условия развития, а источник развития соотносится с природными задатками человека. Сторонники биогенетического подхода (или нативизма) утверждали, что развитие психики определяется задатками и биологической организацией; они рассматривали наследственность как основной фактор развития, внутренний механизм, распознающий ключевые стимулы окружающей среды. Развитие осуществляется благодаря созреванию морфологических структур мозга. Заложенная природными задатками врожденная программа задает траекторию развития, в

рамках которой возможна более или менее успешная адаптация к внешней среде. Например, П. Хомский в своей теории исходит из утверждения о наличии врожденной способности к анализу языковых явлений, таких как смысл слов, правила образования словосочетаний и предложений, что позволяет уже маленьким детям воспринимать некоторые универсальные правила грамматики. Социальное окружение лишь вносит в речевое развитие специфические языковые правила, определяющие, на каком именно языке будет говорить ребенок.

Противоположной точки зрения придерживались сторонники социогенетических концепций, подчеркивавшие решающее влияние среды в развитии психики. Бихевиористы и рефлексологи считали, что любое, даже самое сложное поведение может быть сформировано с помощью условных реакций. Окружающую среду они рассматривали как совокупность стимулов, в ответ на которые и формируются нужные реакции-рефлексы.

Более взвешенный подход был предложен в концепции В. Штерна, получившей название теории конвергенции двух факторов. Влияние этих двух факторов анализируется Штерном на примере некоторых основных видов деятельности детей, главным образом игры. Он впервые выделил содержание и форму игровой деятельности, доказывая, что форма является неизменной и связана с врожденными качествами, для упражнения которых и создана игра. В то же время содержание задается средой, помогая ребенку понять, в какой конкретно деятельности он может реализовать заложенные в нем качества. Таким образом, Штерн стремился доказать, что поведение определяется действием внешних и внутренних факторов в разных соотношениях. При этом внешним воздействиям отводилась второстепенная роль: причиной развития является созревание, а среда определяет конкретные реакции, их интенсивность и направленность.

Более адекватный подход к пониманию взаимодействия нескольких переменных при развитии поведения ребенка, получивший название «модель взаимного детерминизма» был предложен А. Бандурой. В этой модели функционирование человека рассматривается как продукт взаимодействия поведения, личностных факторов (эмоциональных, познавательных) и влияния окружения (в виде поощрения или наказания). Каждая из трех переменных может влиять на другие две переменные, но при этом каждый раз направлять поведение будет тот компонент, который имеет большую силу в данный момент.

Современные концепции психического развития доказали непродуктивность разделения и, тем более, противопоставления влияния ответственности и среды в целостном процессе становления психики. Предпосылками нормального формирования пси-

хика являются и наследуемые, и врожденные (т. е. формируемые еще в пренатальный период, но не переданные по наследству) факторы, так же как и биологические основания психики. Среда же является не только необходимым условием развития, но и источником формирования психики ребенка. Психика изначально опосредована социумом и культурой. При этом важнейшими для развития (особенно на ранних этапах онтогенеза) являются не все элементы среды, но те, с которыми непосредственно взаимодействует ребенок. Точно так же не все окружающие люди, но только близкие взрослые оказывают в этот период решающее воздействие на развитие психики ребенка.

Рассматривая вопрос о наследственной обусловленности отдельных психических функций, А. Р. Лурия высказал идею о качественном изменении соотношения и влияния генетических и средовых факторов на развитие в течение онтогенеза. Это положение было доказано в работах многих отечественных и зарубежных психогенетиков. Так, в исследованиях И. В. Равич-Щербо, М. С. Егоровой было установлено, что от дошкольного к подростковому возрасту на фоне преимущественно генотипической обусловленности образной зрительной памяти наблюдалось увеличение с возрастом средовой обусловленности опосредованных форм памяти. В противоположность этому исследования интеллекта показывают, что по мере созревания ребенка генотип оказывает все большее влияние на индивидуальные различия в коэффициенте интеллекта.

Сочетание индивидуальных условий, факторов и предпосылок психического развития ребенка, как правило, обозначается термином *социальная ситуация развития*. В этом термине отражаются как объективные внешние факторы (фактор места), так и субъективная оценка социальных и культурных условий самими ребенком, его переживания по поводу своего места в социуме, своих взаимоотношений со взрослыми и сверстниками. При этом именно переживания, в большей степени, чем объективные параметры ситуации, влияют на психическое развитие.

Особенно важной становится роль переживания в период кризисов, так как именно возникновение негативных переживаний, связанных с уже устоявшейся социальной ситуацией развития является важным симптомом не только самого кризиса, но и развития, перехода ребенка (подростка, взрослого) на новый этап, на котором прежняя система отношений его уже не устраивает. Фиксация старой социальной ситуации часто приводит к негативным личностным изменениям, таким, как негативизм, упрямство, агрессия, тревожность.

Говоря о *взаимосвязи психического развития и деятельности*, необходимо подчеркнуть, что психическая активность всег-

да имеет четкую направленность на достижение определенного результата — либо идеального (образ или понятие), либо реального (предмет). При этом активный субъект не просто пребывает в движении, но содержит в самом себе источник своего движения. Поэтому, говоря о движущих силах развития психики, ученые справедливо утверждали, что деятельность всегда является одним из главных источников и движущих сил развития, стимулируя живое существо к формированию более совершенных и адекватных для конкретной ситуации видов деятельности.

Наличие психической активности, внутреннего источника энергии для деятельности превращает ребенка, являвшегося преимущественно объектом деятельности взрослых, в субъекта, главным свойством которого является способность действовать под влиянием собственной мотивации. Данные исследований Л. И. Божович, М. И. Лисиной, Э. Эриксона, Д. Боулби и других психологов показали, что уже к концу младенческого периода дети стремятся реализовать свои стремления, несмотря на внешние преграды.

Активность ребенка может принимать разные формы в зависимости от возраста и социального окружения, при этом существует два основных вида активности — внешняя (практическая деятельность, поведение) и внутренняя, умственная. Внутренняя деятельность намного шире, чем процесс решения задач. Часто человек продумывает предстоящие события или обдумывает свои поступки. Он представляет какое-то действие в идеальном плане, смотрит на его последствия. Наличие идеального плана собственной деятельности позволяет человеку рассматривать наедине с самим собой ее основания (т.е. рефлексировать), изменять замыслы своих действий, контролировать свои намерения, желания и чувства, формулировать высказывания, соответствующие конкретной ситуации. Поэтому идеальный план деятельности можно назвать ее внутренним планом в отличие от внешнего, в котором деятельность реально осуществляется. Внутренние действия подготавливают внешние действия. Они помогают выбрать нужное действие, дают возможность избежать ошибок.

Внутренняя деятельность произошла из внешней, практической деятельности путем процесса интериоризации. Под последним понимается постепенное преобразование внешних действий во внутренние, умственные в онтогенетическом развитии человека. У ребенка умственные операции возникают изначально во внешнем плане, а потом интериоризируются, переходят во внутренний план.

В теории деятельности, созданных С. Л. Рубинштейном и А. Н. Леонтьевым, структуры внешней и внутренней психологической деятельности идентичны по своему строению, поэтому

можно исследовать внешнюю деятельность, поведение для изучения внутренних состояний психики.

Взаимосвязь внешней и внутренней видов деятельности доказывается и возможностью экстернизации — т. е. развертывания изначально внутренней деятельности во внешнем плане. Такой переход часто осуществляется при возникновении затруднений в протекании знакомой деятельности, при обратном переходе от операции к действию, например в том случае, когда появляются ошибки в решении задачи.

Анализ разных видов деятельности и их влияния на процесс психического развития привел ученых к мысли о существовании *ведущего вида деятельности*, который оказывает наибольшее влияние на этот процесс в определенный период онтогенеза. Исследуя различные виды ведущей деятельности, А. Н. Леонтьев подчеркивал, что ведущая деятельность не обязательно занимает больше всего времени в тот или иной период жизни. Это та деятельность, которая обуславливает главнейшие изменения в психике ребенка на определенном этапе его развития. Именно в русле ведущей деятельности, характерной для того или иного возрастного периода, возникает следующая ведущая деятельность, которая становится главной в следующем периоде онтогенеза.

Именно это понимание ведущей деятельности дало возможность Д. Б. Эльконину разработать периодизацию психического развития. Согласно его концепции на каждом этапе жизни человека среди многих других выполняемых им видов деятельности существует некоторая главная деятельность, определяющая возникновение и становление основных психологических новообразований данного этапа. Исполнитель любого вида деятельности — субъект, который и развивается в процессе возникновения в его деятельности различных психологических новообразований. Д. Б. Эльконин выделил две стороны деятельности — познавательную и мотивационную. Эти стороны существуют в каждой ведущей деятельности, но развиваются неравномерно, чередуясь по темпу развития в каждом возрастном периоде. На основе этого положения им были описаны возрастные периоды, связанные с определенными типами ведущей деятельности.

Содержание развития тесно связано с **обучением**. В разных психологических школах в зависимости от методологических ориентиров по-разному рассматривали соотношение между развитием и обучением — и как параллельный процесс, и как процесс, при котором обучение должно следовать за развитием, в соответствии с интеллектуальным, моральным и эмоциональным созреванием. В настоящее время ученые исходят из положений о взаимосвязи обучения и развития, при этом обучение может в опре-

деленной степени определять развитие. Такой подход получил название развивающего обучения. С понятием развивающего обучения тесно связано введенное отечественным ученым Л. С. Выготским положение о «зоне ближайшего развития», т. е. разнице, между уровнями актуального и потенциального развития. *Уровнем актуального развития* описывается то, что ребенок может делать самостоятельно. *Уровень потенциального развития* характеризует те умения, которые он проявляет с помощью взрослого. По мнению Выготского уровень потенциального (ближайшего) развития показывает способности ребенка, а уровень актуального развития — его обученность. Эти уровни подвижны. Уровень ближайшего развития постепенно становится уровнем актуального развития. Параллельно с этим формируется новое содержание уровня ближайшего развития. Зона ближайшего развития, определяемая как диапазон между уровнями актуального и ближайшего развития, тоже, соответственно, постоянно изменяется.

Наиболее фундаментальным методологическим принципом развивающего обучения является направленность обучения на все основные области развития ребенка: его вхождение в мир природы; мир общечеловеческой культуры; мир значимых других; развитие самосознания.

Долгое время в психологической науке в соотношении понятий «развитие» и «обучение» рассматривалось, прежде всего, познавательное или интеллектуальное развитие. В последние годы интерес к соотношению этих понятий сместился в сторону личностного развития. Однако все направления психического развития (интеллектуального, личностного, деятельности) взаимосвязаны и взаимообусловлены. Обучение в этом едином процессе развития играет многоаспектную роль, являясь и условием, и средой, и механизмом такого развития.

Категория общения в возрастной психологии является одной из самых востребованных. При этом в отличие от общей и социальной психологии в рамках возрастной психологии выделяется три основных направления изучения общения.

Первое направление исследований направлено на выявление значения общения в психическом развитии на разных этапах онтогенеза. Например, в рамках данного направления было изучено явление госпитализма. Многочисленные исследования этого явления показали, что недостаток общения в младенческом возрасте ведет к нарушению всех сторон развития: физического, психического, социального.

Второе направление предполагает изучение условий и факторов, влияющих на общение на разных ступенях онтогенеза. Например, каким образом стиль общения взрослого с ребенком

влияет на становление и развитие его потребности в общении. Также в рамках данного направления изучается феномен популярности как результат успешного общения. Здесь выясняется, какие факторы способствуют и какие мешают ребенку полноценно общаться и занять высокий статус среди сверстников.

Третье направление исследований направлено на изучение особенностей развития общения на каждой стадии развития. Традиционно развитие общения рассматривают по нескольким основным линиям. Это общение со взрослыми и общение со сверстниками в детском возрасте, общение с более старшими в период ранней зрелости и общение с более младшим поколением в зрелом возрасте.

Многочисленные зарубежные и отечественные исследования доказывают, что общение влияет на эмоциональное благополучие человека на протяжении всей жизни, но особое значение оно имеет именно в раннем возрасте. Общение рассматривается и как необходимое условие развития познавательной сферы, значение общения в процессе познания себя и законов социальной действительности (познание других людей, особенности взаимодействия, взаимоотношений между людьми) не уменьшается на протяжении жизни.

Среди многих факторов, влияющих на характер общения ребенка с родителями, наиболее значимым является стиль воспитания. В настоящее время выделяется два критерия, на основании которых происходит классификация стилей общения детей и родителей. Это родительская требовательность / контроль (иногда называется вседозволенностью / ограничением) и родительское принятие / отзывчивость. Требовательность / контроль — это объем требований и контроля, предпринимаемых родителями по отношению к своим детям. Принятие / отзывчивость — это степень, в которой родители проявляют поддержку и чувствительность к нуждам своих детей и готовы предоставить любовь и похвалу, когда дети отвечают их ожиданиям. На основе этих двух критериев были выделены четыре стиля семейного воспитания: авторитарный, авторитарный, либеральный, индифферентный или отстраненный стиль.

Авторитарный стиль общения (высокий контроль и низкое принятие): ограничивающий стиль воспитания отличается множеством правил и ограничений, требует максимального соответствия ожиданиям взрослого, безоговорочного уважения и послушания, без объяснения и малой чувствительности к потребностям и перспективам ребенка.

Авторитарный стиль общения (высокий контроль и принятие): отличается разумными требованиями, постоянно проводимыми в жизнь, с пониманием и принятием ребенка.

Либеральный стиль общения (низкий контроль, высокое принятие): принимающий, но небрежный стиль воспитания, при котором взрослые устанавливают относительно немного требований, позволяют детям свободно выражать свои переживания, не наблюдают за их деятельностью и редко регулируют поведение своих детей.

Индифферентный стиль воспитания (низкий контроль и принятие): нетребовательный и небрежный подход родителей, которые либо отвергают своих детей, либо у них не хватает времени или энергии заниматься детьми.

По мнению многих авторов, авторитетный стиль воспитания является наиболее благоприятным. Дети авторитетных родителей демонстрируют высокие показатели когнитивного (оригинальность мышления, высокую мотивацию достижения, интеллектуальное соперничество) и социального развития (общительны, дружелюбны, активны, стремятся к лидерству). Дети авторитарных родителей демонстрировали средние, а либеральных родителей низкие достижения в когнитивной и социальной сферах. Преимущества детей, которые воспитывались в авторитетной семье, сохранялись и в младшем школьном, и в подростковом возрастах. Наименее успешный стиль воспитания — индифферентный или отстраненный тип воспитания, так как детям нужны и любовь и ограничения, помогающие им строить и оценивать собственное поведение.

В течение длительного времени исследования психического развития детей были основаны на том, что именно родители влияют на характер общения с ребенком, т. е. влияние идет в одном направлении, от родителя к ребенку. Сторонники этой точки зрения утверждали, что авторитетный родитель обеспечивает позитивные результаты развития. В отличие от этой точки зрения, сторонники модели воздействий ребенка утверждают, что воздействие детей на родителей сильнее, чем родителей на детей. Так, чрезмерно упрямые и импульсивные дети могут вынуждать взрослых к применению более жестких форм родительского функционирования. В настоящее время наиболее приемлемой считается третья точка зрения — транзактная модель влияния в семье, в которой социализацию рассматривают как взаимовлияние родителя и ребенка. Сторонники транзактной модели признают, что, хотя развитие детей зависит от родителей, дети также способны воздействовать на родителей (как положительно, так и отрицательно).

Не меньшее значение для развития психики имеет и общение ребенка со сверстниками. У.Хартуп, выделяя две области взаимоотношений: вертикальную и горизонтальную, разделял не толь-

ко содержание контактов (взрослый и сверстник), но и содержание получаемых ребенком при общении знаний. В вертикальной области ребенку обеспечивается защита и безопасность, внутренняя базовая рабочая модель общения, познание социальных норм общения. Горизонтальные отношения отличаются равноправием, здесь приобретаются социальные навыки, обеспечивается чувство благополучия. По определению Ж. Пиаже, сверстники — это личности, которые в данный период действуют на сходном уровне сложности поведения.

В период взрослости характер и значение общения определяются целями и задачами, реализуемыми человеком в разные возрастные периоды жизни. Общение разных поколений определяется и типом развития общества. Известный американский этнопсихолог М. Мид изучала взаимоотношения между различными поколениями с целью исследовать механизмы передачи культурных ценностей от поколения к поколению. Конфликты между поколениями она связывала с темпами общественного развития. Ею были выделены три типа культур в истории человечества — постфигуративные, конфигуративные и префигуративные. В постфигуративном обществе дети учатся у своих предков, в конфигуративном обществе дети и взрослые учатся в основном у своих сверстников и в префигуративном обществе взрослые могут учиться у своих детей.

6.2. Психическое развитие на первых этапах онтогенеза

Период новорожденности и младенчества

Первый год жизни ребенка условно можно разделить на два периода — период новорожденности, который длится от четырех до шести недель и кончается с появлением *комплекса оживления*, и период младенчества, который заканчивается в год.

Этап новорожденности — это время адаптации ребенка к новым, внеутробным условиям жизни, удлинения периода бодрствования по сравнению с периодом сна, формирования первых, необходимых для психического развития реакций — зрительного и слухового сосредоточения (т.е. умения сосредоточиться на звуковом или зрительном сигнале), первых сочетательных или условных рефлексов, например на положение при кормлении.

В это же время начинает проявляться закономерность, характерная для общего направления развития детей в первые годы жизни и существенно отличающая их от детенышей животных. Эта закономерность проявляется в том, что развитие сенсорных

процессов — т.е. зрения, слуха, осязания, существенно опережает у человеческих младенцев развитие моторики, в то время как у животных, наоборот, движения развиваются раньше, чем органы чувств.

Зрительное и слуховое сосредоточение, которые появляются соответственно в 4—5 и 3 недели, фактически закладывают основу перехода от ощущений к восприятию, к возможности увидеть предмет целиком, во всей совокупности его свойств, а также проследить взглядом за движущимся предметом или повернуть голову за перемещающимся источником звука.

Эти реакции развиваются по принципу доминанты — т.е. в момент сосредоточения все другие реакции ребенка прекращаются, он замирает и сосредотачивается только на том звуке или объекте, который привлек его внимание. На основе этих сформировавшихся реакций появляется и комплекс оживления, который и является показателем перехода к новому этапу развития — *младенчеству*.

Комплекс оживления также является своего рода доминантой, так как в этот момент все другие потребности для ребенка теряют свое значение. Когда к нему подходит взрослый — он замирает, а затем начинает усиленно двигать ручками и ножками, улыбаться, гулить — словом делать все, чтобы привлечь к себе внимание взрослого.

Такая реакция на взрослого доказывает, что близкие люди являются для младенца не просто необходимым условием развития, но его источником. В этом также заключается существенное отличие детенышей человека от детенышей животных, так как среда, общение со взрослыми, окружающая культура, язык не просто ускоряют или замедляют темп развития, благоприятствуя или, наоборот, препятствуя формированию, становлению определенных качеств, но направляют это развитие и обогащают его новым содержанием, которое может существенно изменить направление саморазвития детей. Об этом важно помнить всем взрослым, окружающим детей с первых дней их жизни.

Реакция на взрослого является не только первой собственно психологической реакцией ребенка, но и первой его социальной реакцией. Л. С. Выготский, говоря о развитии младенцев, писал о том, что это максимально социальное существо, и отчасти это действительно так, так как ребенок полностью зависит от взрослого, который удовлетворяет все его потребности. Сам ребенок никогда бы не смог выжить, именно взрослый, окружая его вниманием, заботой и уходом, помогает ему нормально сформироваться. С необходимостью заботы взрослого связан и факт, о котором мы уже упоминали выше — преимущественное развитие сенсорики, т.е. органов чувств, а не движений, так как необходи-

мые операции по уходу и обслуживанию берет на себя взрослый, давая возможность тем самым сформироваться органам, по которым проходит наиболее важная для психического развития информация. Развитие восприятия все первые годы жизни, фактически весь дошкольный возраст, является одним из наиболее важных психических процессов. От развития восприятия в этом возрасте, как мы увидим позднее, во многом зависят и все другие познавательные процессы, прежде всего мышление.

Однако роль взрослого не сводится только к уходу за ребенком и созданию благоприятных условий для развития восприятия. Исследования многих психологов (М. И. Лисиной, Л. И. Божович, Э. Эриксона, А. Адлера, А. Фрейда, Дж. Боулби и др.) показали, что в первые месяцы жизни крайне важным для ребенка является эмоциональный контакт, привязанность и защита, которая исходит от близкого взрослого. Доказывая, что ведущей деятельностью в младенческом возрасте является эмоционально-личностное общение со взрослым, М. И. Лисина провела серию экспериментов, в которых показала, что и познавательное развитие, а не только развитие эмоций и речи связано с общением со взрослым. Эти психологические исследования также продемонстрировали, что дети, которые имеют постоянный тактильный контакт с матерью (например, привязаны у нее за спиной, как во многих африканских племенах), быстрее развиваются.

К концу младенчества формируются практически все свойства восприятия детей — константность, правильность, предметность, системность. Появление этих свойств связано с развитием локомоций детей, перемещением в пространстве, благодаря чему они научаются видеть предмет под разными углами зрения, узнавать его в разных сочетаниях, с различного расстояния. Появляются первые сенсорные эталоны — постоянные образы окружающих предметов. С этими эталонами дети соотносят новые объекты, воспринимаемые в окружающем мире. Так как первые эталоны еще не являются обобщенными, но отражают свойства конкретных предметов, они получили название предметные эталоны.

Основные закономерности и нормативы психического развития младенцев были установлены в первые десятилетия XX века благодаря исследованиям Н. М. Щелованова и А. Гезелла.

Систематическое изучение генезиса развития психики ребенка было начато Н. М. Щеловановым еще в 1922 году с открытием лаборатории генетической рефлексологии. Метод, который применялся в лаборатории, заключался в непрерывном, систематическом наблюдении с регистрацией всех реакций ребенка, возникающих под влиянием внешних и внутренних раздражителей. Применялся также и метод рефлексологического эксперимента, который заключался в формировании искусственных сочетатель-

ных рефлексов у младенцев (например, рефлекса на молоко в рожке определенной формы и цвета).

Н. М. Щеловановым и его сотрудниками Фигуриной и Денисовым были установлены важнейшие закономерности развития детей в период новорожденности и младенчества. Ими была зафиксирована динамика перехода от сна к бодрствованию, описано развитие сенсорных анализаторов, показана возможность формирования первых условных рефлексов на втором — третьем месяце жизни. В их работах были открыты и описаны зрительное и слуховое сосредоточение, установлены нормативы развития памяти и восприятия младенцев, выявлены этапы становления моторики и сенсомоторной координации в первый год жизни. Был открыт комплекс оживления (термин, который был введен в психологию именно этими учеными) и кризис одного года. На основе полученных данных были разработаны критерии диагностики психического развития младенцев, которые, с некоторыми модификациями, используются и в современной практической психологии.

Большой вклад в исследование психического развития младенцев внес и американский психолог А. Л. Гезелл. Гезелл — создатель Иельской клиники нормального детства, в которой изучалось психическое развитие детей раннего возраста — от рождения до трех лет. Периоды младенчества и раннего детства были в центре научных интересов Гезелла в связи с тем, что он считал, что за первые три года жизни ребенок проходит большую часть своего психического развития, так как темпы этого развития наиболее высоки именно в первые три года, а затем постепенно замедляются со временем.

Исследования темпа психического развития детей привели другого известного психолога — В. Штерна к мысли о том, что индивидуальный темп психического развития, который проявляется прежде всего в скорости обучения, входит в число важнейших индивидуальных свойств ребенка. Исходя из этого Штерн, который был одним из основателей дифференциальной психологии, доказывал, что существует не только общая для всех детей определенного возраста нормативность, но и нормативность индивидуальная, характеризующая данного конкретного ребенка. А потому нарушения индивидуального темпа развития могут привести к серьезным отклонениям, в том числе и к неврозам.

Исследования А. Л. Гезелла, в отличие от работ Н. М. Щелованова, были направлены не на анализ закономерностей развития психики в первые три года жизни, а на установление нормативности этого развития. В клинике Гезелла была разработана специальная аппаратура для объективной диагностики динамики психического развития маленьких детей, в том числе кино- и фотосъемка,

«зеркало Гезелла» (полупроницаемое стекло, применяемое для объективного наблюдения за поведением детей). Он также ввел в психологию новые методы исследования — лонгитюдный (метод продольного изучения одних и тех же детей в течение определенного периода времени, чаще всего с рождения до подросткового возраста) и близнецовый (сравнительный анализ психического развития монозиготных близнецов). На основе этих исследований была выработана система тестов и показателей нормы для детей от трех месяцев до шести лет по следующим показателям: моторика, речь, адаптивное поведение, личностно-социальное поведение. Модификация этих тестов также лежит в основе современной диагностики психического развития младенцев.

В течение первого года жизни активно развиваются не только восприятие и движения, но и память. Именно в это время формируются все генетически виды памяти — эмоциональная, моторная, образная, вербальная. Эмоциональная память есть, по некоторым данным, уже у плода. У младенца этот вид памяти является основным в первые недели жизни, он помогает ему ориентироваться в действительности, фиксируя внимание и направляя органы чувств на наиболее важные в эмоциональном отношении объекты. В 7–9 недель появляется и моторная память, ребенок может запомнить и повторить какое-то движение, у него начинают появляться определенные привычные жесты, начало будущих операций. В четыре месяца у детей появляется образная память — сначала в виде узнавания знакомых предметов, а в 8–9 месяцев и воспроизведения того, что ребенок видел ранее. Как появление моторной памяти влияет на организацию движений, на локомоции детей, так появление образной памяти существенно влияет на его общение и формирование мотивационной сферы. С развитием узнавания ребенок начинает дифференцировать окружающих взрослых, узнает приятных и неприятных людей. Дифференцируется и его реакция на них — оживление и улыбка на приятных сменяется плачем при появлении неприятных лиц. А развитие воспроизведения стимулирует появление первых мотивов или, как их называет Л. И. Божович, мотивирующих представлений ребенка, которые способствуют становлению его личности, развитию независимости от окружающей ситуации. Если раньше взрослый мог регулировать поведение ребенка, изменяя ситуацию, убирая, например, неприятные объекты и предлагая ребенку приятные, то теперь, с появлением воспроизведения, ребенок меньше зависит от наличной ситуации, так как у него появляются и устойчивые желания, связанные с объектами или ситуациями, которые сохранились в его памяти. Так появляются постоянные побуждения или мотивы, направляющие деятельность ребенка.

Развивается и мышление младенцев. К концу этого возраста у детей появляется ручной интеллект, или наглядно-действенное мышление, которое строится на основе проб и ошибок и связано с развитием первых самостоятельных движений, локомоций ребенка. Большое значение имеет и развитие ориентировки — реакции на новые предметы, стремление их обследовать. Несдаром А. В. Запорожец, исследовавший познавательное развитие в первые годы жизни ребенка, подчеркивал, что различные психические процессы являются по сути разными видами его ориентировки в окружающем мире. Так, восприятие по его мнению, является ориентировкой в свойствах и качествах предметов, мышление — в отношениях и связях их между собой, а эмоции — в их личностном смысле. Поэтому время, в течение которого ребенок обследует новый предмет, а также количество анализаторов, которые участвуют в этом процессе, являются важными показателями интеллектуального развития младенцев. То есть чем дольше ребенок рассматривает новую игрушку, чем больше разных качеств он в ней открывает, тем выше его интеллектуальный уровень.

Развивается и речь, прежде всего пассивная — ребенок слушает и различает звуки. Появляется и собственная, автономная, речь детей, при этом надо помнить, что в этом возрасте развитие внешней речи идет от слова к предложению, а внутренней — от предложения к слову.

Большое значение для понимания психического развития детей этого возраста имеют данные, полученные в работах Э. Эриксона. С его точки зрения каждый этап становления идентичности не только формирует новое, необходимое для социальной жизни качество, но и подготавливает ребенка к следующему жизненному периоду. Все стадии дают возможность формирования противоположных качеств и черт характера, которые осознает в себе человек и с которыми он начинает себя идентифицировать. Выделяя период до года в качестве первой стадии психического развития, Эриксон считал, что в это время психика детерминирована в основном близкими людьми, родителями, которые формируют у ребенка чувство базового доверия или недоверия, т. е. открытости миру или настороженности, закрытости по отношению к окружающему. Именно доверие впоследствии даст возможность детям доброжелательно относиться к окружающим, без опаски и внутреннего барьера общаться с новыми, незнакомыми людьми. В некоторой степени работы Эриксона показывают, что мотивация общения закладывается именно в этот период. В этом концепция Эриксона очень близка данным Лисинской о значении для младенца эмоционального общения со взрослыми.

Об этом же писал и английский психолог и психиатр Дж. Боулби, доказывавший, что тесная эмоциональная связь между матерью и ребенком устанавливается именно в период младенчества. Нарушение этой связи, как уже говорилось выше, приводит к серьезным отклонениям в психическом развитии ребенка. Работы Боулби привели в 1950-х годах в Англии, а позднее и в других странах, к изменению условий госпитализации маленьких детей, которых не разлучают с матерью.

Развитие восприятия, мышления, становление эмоциональных контактов с окружающими, а также появление собственных мотивов поведения изменяют социальную ситуацию развития младенца, который переходит на новый уровень. С этим связано и возникновение критического периода, в том числе и его негативных составляющих, таких как упрямство, агрессия, негативизм, обидчивость. Как правило, эти проявления не становятся устойчивыми и с окончанием кризиса проходят, но при полном игнорировании стремлений и активности ребенка они могут стать основой для формирования устойчивых негативных качеств личности.

Психические особенности детей раннего возраста

Ранний возраст — это период с года до трех лет. В это время происходят важнейшие изменения в психическом развитии детей — формируется мышление, активно развивается двигательная сфера, появляются первые устойчивые качества личности.

Ведущей деятельностью в этом возрасте является предметная деятельность, которая влияет на все сферы психики детей, определяя во многом и специфику их общения с окружающими. Она возникает постепенно из манипулятивной и орудийной деятельности младенцев. Эта деятельность подразумевает, что предмет используется в качестве орудия по закрепленным в данной культуре правилам и нормам — например, ложкой едят, лопаткой копают, а молотком забивают гвозди.

Выявляя в процессе деятельности наиболее важные свойства предмета, ребенок начинает соотносить эти свойства с определенными операциями, которые он совершает, открывая, какие операции лучше всего производить с конкретным предметом. Таким образом, дети учатся пользоваться предметами так, чтобы они не были просто продолжением руки ребенка, но использовались, исходя из логики самого предмета, т.е. из того, что им лучше всего можно делать. Этапы формирования таких, закрепленных за предметом-орудием действий, были исследованы П. Я. Гальпериным.

Он показал, что на первой стадии — целенаправленных проб, ребенок варьирует свои действия, исходя не из свойств орудия, которым он хочет достать нужный ему предмет, но из свойств самого этого предмета.

На второй стадии — подстерегания, дети случайно находят в процессе своих попыток эффективный способ действия с орудием и стремятся повторить его.

На третьей стадии, которую Гальперин назвал стадией навязчивого вмешательства, ребенок активно старается воспроизвести эффективный способ действия с орудием и овладеть им.

Четвертая стадия — объективной регуляции. На этой стадии ребенок открывает способы регулирования и изменения действия, исходя из тех объективных условий, в которых его приходится выполнять.

Гальперин также доказал, что в том случае, когда взрослый сразу же показывает ребенку, каким образом действовать с предметом, этап проб и ошибок минует, а дети сразу же начинают действовать начиная со второго этапа.

При диагностике *развития предметных действий* у детей необходимо помнить о том, что орудийные действия включают в себя и предметные, так как один из вариантов орудийного действия является исторически закрепленным за данным предметом. Так, ложкой можно копать, пересыпать содержимое из одной емкости в другую, есть суп и совершать другие орудийные действия, но только последний способ использования является еще и предметным, исторически закрепленным за этим орудием. В течение второго года жизни дети обучаются большинству предметных действий, причем при исследовании их психического развития, важно помнить, что орудийные действия в определенной степени могут являться показателем интеллектуального развития детей, в то время как предметные в большей степени отражают степень их обучения, широту контактов со взрослыми.

Большое значение для психического развития в этом возрасте имеет и *формирование сенсорики*. Выше говорилось о том, что исследования многих ученых показали, что в первые годы жизни уровень развития восприятия существенно влияет на мышление. Это связано с тем, что действия восприятия связаны с такими операциями мышления, как обобщение, классификация, подведение под понятие и другими. Ведущая роль восприятия, по мнению А. В. Запорожца, объясняет и особенности развития образной памяти и образного мышления в этом возрастном периоде. Он также доказывал, что существуют определенные виды деятельности, к которым сензитивно восприятие — рисование, конструирование, показав, как их формирование влияет на динамику становления когнитивной сферы детей.

Развитие восприятия определяется тремя параметрами — перцептивными действиями, сенсорными эталонами и действиями соотнесения. Таким образом, становление восприятия заключается в выделении наиболее характерных для данного предмета или ситуации качеств (информативных точек), составлении на их основе устойчивых образов (сенсорных эталонов) и соотнесении этих образов-эталонов с предметами окружающего мира. При диагностике уровня развития восприятия важно определить уровень сформированности всех этих трех процессов. Необходимо также соотнести причины ошибок, допускаемых ребенком, с этими процессами, так как практически не существует детей, у которых были бы нарушены все из них. Поэтому, как правило, коррекция одной из сторон помогает откорректировать всю деятельность восприятия.

Перцептивные действия помогают изучить основные свойства и качества воспринимаемого предмета, выделив из них главные и второстепенные. На основе такого выделения ребенок воспринимает информативные точки в каждом из предметов окружающего мира, что помогает при повторном восприятии быстро узнать этот предмет, отнеся его к определенному классу — кукла, машинка, тарелка и т.д. Действия восприятия, которые вначале являются внешними и развернутыми (ребенок должен не только посмотреть на предмет, но и потрогать его руками, действовать с ним), затем переходят во внутренний план и автоматизируются. Развитие перцептивных действий помогает формированию обобщения, так же как и других мыслительных операций, так как выделение наиболее значимых качеств каждого предмета дает возможность в дальнейшем объединить их в классы и понятия.

В раннем возрасте также начинается формирование сенсорных эталонов — вначале как предметных (появляющихся уже к концу младенчества), которые затем, постепенно обобщаясь, переходят на уровень сенсорных. Сначала представления о форме или цвете связаны у ребенка с конкретным предметом (например, круглый мяч, зеленая трава и т.д.). Постепенно это качество обобщается и, отрываясь от предмета, становится обобщенным эталоном — цвета, формы, размера. Именно эти три основных эталона формируются у детей к концу раннего возраста.

Действия соотнесения предмета с эталоном помогают систематизировать те знания, которые есть у детей при восприятии новых предметов. Именно эти знания делают образ мира целостным и постоянным. При этом в раннем возрасте дети еще не могут разделить сложный предмет на ряд эталонов, из которых он состоит, но могут уже найти отличия между конкретным предметом и эталоном — например, сказав, что яблоко — это неправильный круг.

Благодаря тесной связи восприятия и мышления, некоторые тесты, использующиеся для диагностики детей этого возраста, применяются для изучения обоих процессов.

В раннем возрасте кроме наглядно-действенного начинается **формироваться и наглядно-образное мышление**. Исходя из того, что мышление предполагает ориентировку в связях и соотношениях между предметами, в исследованиях А. В. Запорожца и А. Л. Венгера были разработаны методы изучения и диагностики мышления, исходя из способов ориентировки ребенка в ситуации. Эта ориентировка может быть связана с непосредственными действиями с предметами, их зрительным изучением или словесным описанием, тем самым определяется и вид мышления — наглядно-действенное, образное, схематическое, словесно-логическое. При этом наглядно-действенное мышление возникает к концу первого года жизни и является ведущим видом мышления и до 3,5—4 лет. Наглядно-образное мышление возникает в 2,5—3 года и является ведущим до 6—6,5 лет. Наглядно-схематическое мышление возникает в 4,5—5 лет, оставаясь ведущим видом мышления до 6—7 лет. И, наконец, словесно-логическое мышление возникает в 5,5—6 лет и становится ведущим с 7—8 лет, оставаясь основной формой мышления у большинства взрослых людей. Таким образом, в раннем возрасте основным и практически до конца этого возраста единственным видом мышления является наглядно-действенное, предполагающее непосредственный контакт ребенка с предметами и поиск правильного решения задачи путем проб и ошибок. Как и в случае с формированием предметных действий, помощь взрослого, который показывает ребенку, на какие параметры ситуации необходимо обратить внимание с тем, чтобы правильно сориентироваться и правильно решить задачу, помогает развитию мышления ребенка и переходу его на более высокий, образный уровень. В то же время при решении простых, связанных с прошлым опытом, задач к концу раннего возраста все дети уже должны ориентироваться практически мгновенно, без пробных действий с предметами, т. е. решать задачи на основе образного мышления.

Изучая развитие мышления в раннем возрасте, Ж. Пиаже исследовал процесс перехода от внешних операций к внутренним, логическим, а также формирование обратимости. В своих экспериментах с маленькими детьми он анализировал их способность находить спрятанные вещи, в том числе те, которые пропали из их глаз. Особое внимание он обращал на открытие ребенком того факта, что исчезнувший из поля зрения предмет может быть обнаружен при помощи внешних операций, придающих ситуации обратимость (например, при открытии ящика, в который был спрятан платок). Интерес представляют и данные Пиаже о нако-

плении у детей знаний, опыта действия с предметами, которые дают возможность ребенку перейти к идеальному плану мышления, т.е. перейти от сенсомоторного к образному мышлению.

Характерной особенностью мышления ребенка в этот период является его синкретизм, т.е. нерасчлененность — ребенок пытается решить задачу, не выделяя в ней отдельные параметры, но воспринимая ситуацию как целостную картинку, все детали которой имеют одинаковое значение. Поэтому помощь взрослого должна быть направлена прежде всего на анализ и выделение отдельных деталей в ситуациях, из которых потом ребенок (может быть, также при помощи взрослого) выделит главные и второстепенные. Таким образом, общение со взрослым, совместная предметная деятельность могут существенно ускорить и оптимизировать познавательное развитие детей, о чем М. И. Лисина назвала ведущий вид общения в этот период ситуативно-деловым.

Важной стороной психического развития в этот период является *становление речи*. Исследуя этапы психического развития детей, В. Штерн впервые провел систематическое наблюдение за процессом формирования речи. Выделив несколько периодов в процессе развития речи, он подчеркивал, что наиболее важным из них является тот, который связан с открытием детьми значения слова, открытием того, что каждый предмет имеет свое название, которое он делает примерно в полтора года. Этот период, о котором впервые заговорил Штерн, стал потом отправной точкой для исследования речи детей практически у всех ученых, занимавшихся этой проблемой. Выделив 5 основных этапов в развитии речи у детей, Штерн детально описал их, фактически разработав первые нормативы в развитии речи у детей до 5 лет. Он также выделил основные тенденции, определяющие это развитие, главным из которых являются переход от пассивной к активной речи и от слова к предложению.

Развивая эти идеи В. Штерна, Л. С. Выготский показал, что переход от слова к предложению характерен для внешней речи ребенка, в то время как внутренняя речь, напротив, развивается от предложения к слову. Это связано с тем, что во внутреннем плане произнесенное ребенком слово, например слово «мама», для него обозначает целую фразу, связанную, например, с просьбой что-то дать ему или помочь. Как правило, близкие взрослые по жестам и интонации, которые сопровождают эти первые слова, угадывают желания детей, приходя к ним на помощь. Со временем, научившись строить предложения во внешнем плане, дети и во внутренней речи отводят каждому слову его собственное значение, не расширяя его до целой фразы.

Несколько иная трактовка развития речи была дана в концепции К. Бюлера. Связывая речь с процессом творчества, что, по

его мнению, является ведущей линией всего процесса становления психики ребенка, он выдвинул эвристическую теорию речи. Бюлер считал, что речь не дается ребенку в готовом виде, но придумывается, изобретается им в процессе общения со взрослыми. Таким образом, в отличие от других психологов, Бюлер настаивал на том, что весь процесс формирования речи — это цепь открытий.

На первой стадии ребенок открывает значения слов. Это открытие происходит путем наблюдения за воздействием на взрослых звуковых комплексов, которые изобретает ребенок. Манипулируя взрослым при помощи вокализации, ребенок открывает, что определенные звуки приводят к определенной реакции взрослого (дай, боюсь, хочу и т.д.) и начинает пользоваться этими звуковыми комплексами целенаправленно. На второй стадии ребенок открывает, что каждая вещь имеет свое имя. Это открытие расширяет словарный запас ребенка, так как он уже не только изобретает сам названия для вещей, но и начинает задавать вопросы о названиях у взрослых. На третьей стадии ребенок открывает значение грамматики, это также происходит самостоятельно. Путем наблюдения ребенок приходит к открытию того, что отношения предметов могут выражаться изменениями звуковой стороны слова, например изменением окончания (стол — столы).

Большое внимание изучению развития речи уделял и Выготский. В своих работах он доказывал, что соединение двух различных процессов — становления мышления и становления речи, происходит у детей в возрасте полутора лет. Этот возраст характерен тем, что в этот момент резко увеличивается словарный запас детей, появляются вопросы о названии слов, т.е. происходит, как писал Штерн, «открытие ребенком значения слов». Выготский объяснял это открытие тем фактом, что речь соединяется с мышлением и, таким образом, ребенок начинает осмысливать те звуки, которые употребляет взрослый. При этом с точки зрения Выготского, слово является для мышления тем знаком, который и превращает наглядно-действенное мышление в высшую психическую функцию.

Работы психологов разных направлений выявили связь между формированием мышления и знаковой функцией сознания. Это проявляется не только в становлении речи, как было показано выше, но и в *развитии рисования*. Работы Штерна, посвященные исследованию генезиса детского рисунка, выявили роль схемы, помогающей детям перейти от представлений к понятиям. Эта идея Штерна, развитая впоследствии К. Бюлером, помогла открытию новой формы мышления — наглядно-схематического или модельного мышления, на основе которого разработаны многие современные концепции развивающего обучения детей.

Анализируя связь мышления с творчеством, Бюлер приходит к мысли о том, что рисование оказывает непосредственное влияние на интеллектуальное развитие детей. Он считал, что рисунок — это графический рассказ, построенный по принципу устной речи, т.е. рисунок ребенка — не копия действия, но рассказ о нем. Поэтому, отмечал Бюлер, дети так любят рассказы в картинках, любят и рассматривать их, и самостоятельно рисовать. Анализ детских рисунков привел Бюлера, как и Штерна, к понятию «схемы» и ее значения в становлении психики. Он говорил, что если в речи ребенок пользуется понятием, то в рисунке — схемой, которая является обобщенным образом предмета, а не точной его копией. Таким образом, схема является как бы промежуточным понятием, облегчая детям усвоение абстрактных знаний. Эти положения Бюлера используются и в современных развивающих программах (прежде всего рассчитанных на трех-, шестилетних детей).

Общение со взрослым имеет большое значение не только для формирования познавательной сферы, но и для развития личности детей раннего возраста. Окружающим надо помнить, что представление о себе, первая самооценка детей в это время является на самом деле интериоризованной оценкой взрослого. Поэтому постоянные замечания, игнорирование пусть даже не всегда успешных попыток ребенка сделать что-то самостоятельно, недооценка его стараний могут привести уже в этом возрасте к неуверенности в себе, снижению притязаний на успех в осуществляемой деятельности.

Об этом говорил и Э. Эриксон, доказывавший, что в этом возрасте у детей формируется чувство самостоятельности, автономности от взрослого либо, при неблагоприятном направлении развития, чувство зависимости от него. Доминирование одного из двух вариантов связано, по его мнению, с тем, как взрослые реагируют на первые попытки ребенка добиться самостоятельности. В какой-то степени описание этой стадии у Эриксона коррелирует с описанием формирования новообразования «Я-Сам» в отечественной психологии. Так, в исследованиях Д. Б. Эльконина, Л. И. Божович и других психологов подчеркивается, что к концу раннего детства у детей появляются первые представления о себе как личности, отличающейся от других самостоятельностью собственных действий.

В это же время у детей появляются первые признаки негативизма, упрямства и агрессии, которые являются симптомами кризиса трех лет. Это один из самых значимых и эмоционально насыщенных кризисов в онтогенезе. Фиксация на негативном этапе этого кризиса, проблемах, которые возникают при формировании самостоятельности, активности детей (высокая степень

опеки — гиперопека, авторитарность, высокие требования и критика со стороны взрослых) не только препятствуют нормальному развитию самосознания и самооценки детей, но и приводят к тому, что негативизм, упрямство, агрессия, так же, как и тревога, отторженность становятся устойчивыми свойствами личности. Эти качества, естественно, влияют на все виды деятельности детей — и на их общение с окружающими, и на их учебу и могут привести к серьезным отклонениям в развитии детей школьного и, особенно, подросткового возраста.

Важной характеристикой этого возрастного этапа является лабильность эмоциональной сферы ребенка. Его эмоции и формирующиеся в это время чувства, отражающие отношения к предметам и людям, еще не фиксированы и могут быть изменены при изменении ситуации. Фиксация на запрете при появлении другого положительного стимула, отсутствие положительной эмоциональной реакции на новую игрушку и другие показатели ригидности эмоций, так же как и фиксация на отрицательных эмоциях, являются серьезными показателями отклонения не только в развитии эмоциональной сферы, но и в общем психическом развитии в этом возрасте.

Особенности психического развития в дошкольном возрасте

Одной из главных особенностей дошкольного возраста является развитие произвольности ведущих психических процессов. Этот факт отмечался практически всеми учеными, занимавшимися этим возрастным периодом.

Л. С. Выготский, который отмечал *развитие произвольности* как одну из важнейших характеристик дошкольного возраста, связывал это с появлением высших психических функций (ВПФ) и развитием знаковой функции сознания. Им была разработана схема формирования человеческой психики в процессе использования знаков как средств регуляции психической деятельности, о чем уже упоминалось выше.

Исследуя становление произвольного поведения, А. В. Запороженц пришел к выводу о роли ориентировки в этом процессе. В его экспериментах детям надо было прыгнуть как можно дальше, провести машинку по лабиринту или пробежать по определенному маршруту сначала с предварительной ориентировкой (например, проводилась черта, до которой детям надо было допрыгнуть), а затем без ориентировки (прыгать как можно дальше). Оказалось, что практически все дети прыгают дальше, если есть ориентировка, т. е. хотя бы черта, до которой надо допрыгнуть. Точно так же

они лучше ведут машину и координируют свои действия при выделении ориентировочного этапа. Исследования Запорожца привели его к выводу о том, что ориентировка проходит несколько этапов — от ориентировки внешней, развернутой, к внутренней, свернутой, т. е. интериоризованной.

К тем же выводам, что Запорожец, пришел П. Я. Гальперин, который изучал развитие уже не внешней, но внутренней, умственной деятельности. Он считал, что из трех компонентов действия — ориентировки, исполнения и контроля наибольшее значение имеет именно ориентировка. Правильно заданная ориентировочная основа дает возможность с первого раза выполнить действие безошибочно. Так же как и Скиннер, Гальперин приходит к выводу, что при ориентировке и при контроле наибольшее значение имеет поэтапность и возможность внешнего контроля за ходом выполнения действия. Однако существенное значение имел тот факт, что в то время, как у Скиннера процесс решения задачи, так же как и контроль за ее выполнением, остается всегда внешним, у Гальперина происходит постепенная интериоризация действия и превращения его во внутреннее, умственное действие. Поэтому теория Гальперина получила название теории поэтапного формирования умственных действий.

В то же время Гальперин исследовал разные способы задания ориентировочной основы, приходя к выводу о значении проблемного обучения, а также изучал разные условия, способствующие автоматизации и интериоризации умственного действия. Он показал, что в дошкольном возрасте проблемное обучение и совместное создание обобщенной ориентировочной основы действия имеет более важное значение, чем в начальных классах. По его мнению, это связано с тем, что школьник осознает, для чего он может использовать полученные знания, а потому даже не обобщенная или заданная взрослым ориентировка может им самостоятельно переноситься в другие виды деятельности. У дошкольников же еще нет мотива обучения, они не знают, как применить полученные знания, поэтому проблемное обучение помогает им не только правильно сориентироваться и выполнить задание, но и создает мотивацию на использование полученных знаний в новых видах деятельности.

Особое внимание ученые обращали на **когнитивное развитие дошкольников**. Изучая процесс формирования памяти и мышления, Блонский открыл этапы их генезиса, показав их взаимосвязь, влияние друг на друга, а также проанализировав процесс появления и развития внутренней речи и ее связь с мышлением и подражанием. Он писал о том, что в дошкольном возрасте память влияет на мышление и определяет его ход. Поэтому для дошкольника думать и припоминать — сходные процессы. Начи-

ная с младшего школьного возраста взаимоотношения мышления и памяти изменяются, и уже мышление влияет на запоминание — хорошо запоминается лишь то, что ребенок хорошо понял. Таким образом, мышление уже не зависит от памяти, но, наоборот, хороший уровень мышления может частично компенсировать недостатки механической памяти.

Анализируя процесс развития мышления и его связь с речью, Блонский пришел к выводу о том, что генетические корни мышления и речи общие — это практическая деятельность. Эксперименты Блонского показали, что внешняя и внутренняя речь появляются одновременно, активно развиваются благодаря подражанию в раннем и, особенно, дошкольном возрасте и связаны первоначально больше с памятью, а затем с мышлением.

Изучая процесс *формирования внутренней речи* Блонский подчеркивал, что она возникает, как и внешняя, из слушания других и из внутреннего повторения речи других. Таким образом, Блонский выдвигал теорию подражания как основу возникновения внутренней речи и доказывал, что мышление, внешняя и внутренняя речь возникают одновременно, причем внешняя и внутренняя речь тесно связаны с общением.

Для изучения динамики становления мышления и речи Выготский предложил экспериментальную программу исследования того, как благодаря этим структурам развивается система высших психических функций. Этот метод получил название инструментального. Выготский придавал особое значение знаковой природе слова, трактуя знаки (или стимулы-средства) как психические орудия, которые, в отличие от орудий труда, изменяют не физический мир, а сознание оперирующего ими субъекта. С точки зрения Выготского, словесно-логическое мышление, как и другие высшие психические функции, проходит стадии внешнего и внутреннего знака, т.е. процесс развития мышления по Выготскому выглядит следующим образом: наглядно-действенное мышление (натуральная стадия) — эгоцентрическое мышление (стадия внешнего знака) — словесно-логическое мышление (стадия внутреннего знака).

В своих экспериментах Выготский и его сотрудники доказывали, что внутренняя речь, тесно связанная с мышлением, появляется не одновременно с внешней, но значительно позже, в дошкольном возрасте, благодаря интериоризации эгоцентрической речи. С этой точки зрения эгоцентрические высказывания детей, открытые Пиаже, не исчезали после 7 — 8 лет, но переходили во внутренний план. Эти положения теории Выготского, как было показано выше, были оспорены Блонским, доказывавшим одновременноность происхождения всех видов речи. При сопоставлении их взглядов необходимо помнить о том, что Блонский под вну-

тренней речью понимал любые высказывания детей, произнесенные про себя. И такая речь действительно появляется у детей очень рано. Выготский же фактически отождествлял внутреннюю речь с планирующей, а этот вид речи как раз и появляется в дошкольном возрасте, что и было доказано в его экспериментах.

В своих исследованиях Выготский также изучал этапы **формирования мышления**, показав, что оно развивается от синкретического мышления к мышлению в комплексах, а затем к мышлению в понятиях. При этом им были описаны житейские и научные понятия и показано, что житейские понятия развиваются от частного к общему, а научные, наоборот, от общего к частному. Периодизация развития мышления Выготского по сути не отличается от той, которая была открыта Пиаже. Но Выготского, в отличие от Пиаже, интересовал не столько процесс, сколько результат мыслительных действий. Этим и объясняется разница в этапах, описанных ими. В то же время все эти работы дали возможность изучить особенности детского мышления, его закономерности и этапы его формирования.

Об интериоризации мыслительных операций в дошкольном возрасте писал и Пиаже, который установил многие основные закономерности развития мышления в этом возрасте, в том числе эгоцентризм (неумение встать на чужую точку зрения), синкретизм (нерасчлененность детского мышления), трансдукция (переход от частного к частному, минуя общее), артифициализм (искусственность, созданность мира), анимизм (одушевленность), нечувствительность к противоречиям. Его исследования показали, что к концу дошкольного возраста у детей появляются обратимые мыслительные операции и преследуется эгоцентризм.

Исследуя эгоцентризм, Пиаже задавал детям простые вопросы, в которых надо было посмотреть на ситуацию с точки зрения другого человека. Например, он спрашивал ребенка, сколько у него братьев, а услышав ответ: «У меня два брата», задавал ребенку следующий вопрос: «А сколько братьев у твоего старшего брата?». Как правило, дети 3–4 лет терялись и не могли правильно ответить на этот вопрос, отвечая, что у брата только один брат, и забывая при этом себя. Более сложным был проведенный им эксперимент с тремя горами, в котором детям предлагался макет с тремя горами разной высоты, на вершинах которых были расположены разные предметы — мельница, дом, дерево и т. п. Детям предъявлялись фотографии, их просили выбрать ту из них, где все три горы видны в том положении, в котором их видит ребенок в данную минуту. С этим заданием справлялись даже маленькие, трех-, четырехлетние дети. После этого с другой стороны макета ставили куклу, и экспериментатор просил ребенка выбрать теперь ту фотографию, которая соответствует точке зрения куклы.

С этим заданием дети уже не могли справиться, причем, как правило даже шести-, семилетние дети снова выбирали ту фотографию, которая отражала их позицию перед макетом, но не позицию куклы или другого человека. Это и дало возможность Пиаже сделать вывод о трудности для ребенка встать на чужую точку зрения, об эгоцентризме детей. Однако, как показали исследования Г. Дональдсон, Д. Брунера и других исследователей, в более знакомых и понятных для детей ситуациях познавательный эгоцентризм преодолевается уже к пяти годам. Уже в этом возрасте многие дети могут понять и чужую позицию, увидеть мир глазами другого человека, например выбрать картинку лабиринта с точки зрения разных игрушек (эксперименты Дональдсон). При этом, как показали исследования, познавательной децентрации предшествует эмоциональная — т.е. сначала у ребенка появляется способность понять эмоциональное состояние другого человека даже в том случае, если оно диаметрально отличается от его собственного в данный момент. Как правило, эта способность появляется уже к 4,5 — 5 годам, при этом в проективных интервью (Г. М. Бреслав) дети дифференцируют свои желания от желаний окружающих (взрослых, сверстников).

Не менее важным является и появление обратимости к концу этого возрастного периода. Изучая операциональную сторону мышления, Пиаже разработал эксперименты для изучения мыслительных операций детей. Необходимо отметить, что фактически Пиаже был единственным исследователем, уделявшим внимание именно этой проблеме, так как большинство ученых, в том числе таких известных, как Выготский, Штерн, Бюлер и другие, исследовали в основном не процесс мышления, а продукты мыслительной деятельности. Эта разница позиций видна даже в названиях тех этапов, которые описываются учеными: понятий или комплексов у Выготского и сенсомоторных или конкретных операций у Пиаже.

Разрабатывая свои эксперименты, Пиаже исследовал способность понимать сохранение массы, числа и объема предметов. Так, детям предъявлялось два ряда кубиков, расположенных на одинаковом расстоянии друг от друга. Так как число кубиков в обоих рядах, так же как и расстояние между ними, было одно и то же, эти два ряда были одной длины. У детей спрашивали, одинаковое ли число кубиков в двух рядах, и дети отвечали, что одинаковое. Тогда на глазах у детей взрослый сдвигал кубики в одном ряду, так что они оказывались стоящими вплотную друг к другу. Естественно, что длина данного ряда уменьшалась. После этого он задавал детям вопрос о том, изменилось ли теперь число кубиков в двух рядах. Дети 3 — 4 лет, как правило, отвечали, что число изменилось и в коротком ряду кубиков стало меньше, чем

в длинном. Аналогичные эксперименты были проделаны с исследованием сохранения массы (в круглом и сплюсненном кусочке пластилина) и объема, когда вода переливалась в сосуды с широким и узким доньшком так, что уровень воды в одном сосуде был намного больше, чем в другом. И только к концу дошкольного возраста дети начинали понимать, что изменения в массе, количестве и объеме воды не произошло.

Важное значение для Пиаже имели исследования, в которых доказывалась разница между образным и логическим планом в мышлении. Так, он давал детям рисунок, на котором мишке надо было дойти до стула, находящегося на расстоянии в четыре красных кружка, а затем до стола, который отстоял от стула на расстоянии в три белых кружка. Детей спрашивали, каких кружков больше — белых или красных, и они правильно отвечали, что красных больше. Тогда их спрашивали, чего больше — кругов или красных кругов, и они отвечали, что красных кругов больше. На вопрос экспериментатора, куда мишке дальше идти — до стула или до стола, дети правильно отвечали, что до стола дальше, показывая это расстояние на рисунке. Однако на повторный вопрос о том, чего больше — кругов или красных кругов, дети снова повторяли, что красных.

Эти исследования привели Пиаже к выводу, что до семи лет дети находятся на предоперационной стадии, т. е. у них начинают формироваться внутренние мыслительные операции, но они еще несовершенны, необратимы. Только к семи годам дети начинают правильно решать предложенные задачи, но их логическое мышление связано только с конкретными проблемами, в то время как формальная логика у них только начинает развиваться. И лишь к подростковому возрасту у детей формируется как конкретное, так и абстрактное логическое мышление.

Исследования развития взаимосвязи между восприятием и мышлением в этом возрасте привели Л. А. Венгера к мысли о существовании модельной формы мышления, промежуточной между образным и логическим мышлением. Он также разработал программы развивающего обучения для дошкольников, позволяющие сформировать логические операции обобщения, классификации и т. п. на образном материале, доступном для детей этого возраста. В его работах было показано, что существуют определенные виды деятельности, к которым сензитивно восприятие и мышление, и в дошкольном возрасте ими являются рисование и конструирование.

Рисование и особенно конструирование оказывают существенное влияние и на переход образного мышления на более высокий уровень схематического мышления. Если при образном мышлении дети при обобщении или классификации предметов могут

опираться не только на существенные, но и на второстепенные их качества, то схематическое мышление предполагает умение детей выделить основные параметры ситуации, качества предметов, на основании которых проводится их классификация и обобщение. Однако эта возможность существует у детей только в том случае, если предметы присутствуют во внешнем плане, в виде схем или моделей, которые и помогают детям отделить главные признаки от второстепенных. В том же случае, если дети могут вывести понятие уже на основании словесного описания предмета или ситуации, т.е. процесс мышления проходит «во внутреннем плане» и дети даже без опоры на внешнюю схему правильно систематизируют предметы, речь идет уже о словесно-логическом мышлении.

В старшем дошкольном возрасте присутствуют в более или менее развитом виде все виды мышления, что делает особенно сложным его диагностику. В этот период наиболее значимую роль играют образное и схематическое мышление, поэтому и исследовать необходимо прежде всего эти виды мышления, но хотя бы один тест на словесно-логическое мышление также необходим, так как важно знать, насколько интериоризован (т.е. перешел во внутренний план) процесс мыслительной деятельности и не возникают ли у ребенка ошибки именно при переходе мыслительной деятельности из внешнего плана (при образном и схематическом мышлении) во внутренний (при словесном мышлении), когда ему надо опираться только на словесно оформленные логические операции без опоры на внешний образ предмета или его схему.

При проведении диагностики уровня развития мышления и восприятия в дошкольном возрасте необходимо обращать внимание на характерные ошибки при обследовании предметов, которые заключаются в том, что дети не умеют выделять информативные точки и рассматривают весь предмет целиком. Поэтому восприятие занимает длительное время, а систематизация образов, необходимая в дальнейшем, затруднена. Низкий уровень развития действий восприятия при обследовании предметов проявляется и в том, что они не интериоризованы, т.е. дети должны обязательно потрогать предметы, приложить их друг к другу. Без этого сформированный образ будет не точным.

Отклонения в развитии сенсорных эталонов связаны, как правило, с тем, что эти эталоны являются предметными, а не обобщенными, т.е. у них не сформированы понятия формы, цвета, размера, которые в норме появляются уже в 3—4 года. Несформированность эталонов мешает и развитию действий соотнесения предметов с эталоном, так как дети не видят разницы между мячиком или воздушным шариком, которые могут быть и овальной формы, и круглой, не различают близкие по цвету предметы, не

могут расставить фигурки по размеру. Поэтому действие моделирования (т.е. разложение предмета на эталоны, из которых он состоит) может у таких детей не сформироваться и к концу дошкольного возраста, хотя в норме должно появиться уже к пяти годам.

При диагностике познавательного развития дошкольников в центре внимания психологов должно быть изучение таких параметров как уровень интериоризации познавательных процессов и ориентировки, степень обобщения, произвольности и децентрации мыслительных операций.

Огромное значение все ученые придавали развитию *детской игры*. О значении игры в социализации детей, формировании у них адекватных понятий о ролевых позициях писали Д. Мид, Э. Клапаред, К. Бюлер, В. Штерн. Многие ученые отмечали влияние игры на становление поведения детей, развитие у них речи и познавательных функций. Адлер считал, что именно игра является наиболее адекватным способом компенсации неполноценности, неуверенности детей в своих силах, особенно по сравнению с окружающими их взрослыми.

В своем обобщающем труде, посвященном значению игры в психическом развитии, Д. Б. Эльконин выделил структуру игровой деятельности, в число основных элементов которой входят сюжет (во что играют), содержание (как играют), роль, воображаемая ситуация, правило, игровые действия и операции, игровые отношения. По мнению Эльконина наибольшее значение в игре имеет не воображаемая ситуация, как предположил Выготский, но роль, которая дает возможность ребенку овладеть своим поведением, так как в ней скрыто правило поведения в данной игре. Изучение этапов развития игровой деятельности показало, что в начале в ней воспроизводятся действия взрослых, а затем их взаимоотношения. Эльконин также показал, что развитие игры происходит от игр с открытой ролью и скрытым правилом к играм с открытым правилом и скрытой ролью. Исследования Эльконина показали не только структуру и этапы развития игры, но и ее огромное значение для формирования психических функций и личностных качеств детей, что и дало ему возможность доказательно говорить о ведущей роли игровой деятельности в дошкольном возрасте.

Важным моментом является и тот факт, как было показано в работе Эльконина, что игра стимулирует развитие рефлексии и произвольности у детей. Возможность посмотреть на себя со стороны, услышать мнение сверстников о степени успешности выполнения той или иной игровой роли, дает детям возможность лучше понять себя, делает их самооценку более объективной. Точно так же коррекция со стороны участников игры помогает детям

лучше выстраивать свои ролевые действия и отношения с партнерами. Исследования Истоминой, Мануйленко и других ученых показали, как принятие на себя роли повышает произвольность детей и в поведении (сохранение определенной позы), и в запоминании (сохраняется большее количество информации).

Значительное место в исследовании дошкольников занимает изучение *особенностей их общения со сверстниками*. В этом возрасте впервые внимание детей начинает переключаться со взрослого на сверстника, интерес к общению с которым постепенно увеличивается. В течение дошкольного детства избирательность в общении со сверстниками возрастает — если дети в 3—4 года достаточно легко меняют партнеров, то с 6—7 лет они стараются общаться с конкретными детьми, которых трудно заменить даже в том случае, если это общение не устраивает взрослого.

Развивается и групповая дифференциация, в группе появляются лидеры, которые умеют как организовать деятельность детей, так и привлекают их симпатии. Выделение звезд, предпочитаемых и отверженных детей, так же как постоянство статуса ребенка в групповой иерархии, являются важными показателями при диагностике.

В процессе общения со сверстниками развивается и самооценка детей, которая становится все более адекватной. Сравнивая себя с окружающими детьми, ребенок более точно представляет себе и свои возможности, которые он демонстрирует в разных видах деятельности и по которым его оценивают окружающие.

О значении адекватной самооценки для психического развития человека писал, как уже отмечалось выше, К. Роджерс. Его идеи о том, какими должны быть истинные взаимоотношения между ребенком и взрослым, лежали в основу работ известного ученого В. Спока, который в своих книгах писал о том, как родители должны ухаживать за детьми, не нарушая их истинной самооценки и помогая их социализации. Однако родители, по мнению обоих ученых, не так часто соблюдают эти правила и не прислушиваются к своему ребенку. Поэтому уже в раннем и особенно в дошкольном возрасте ребенок может отчуждаться от своей истинной самооценки, что приводит к разнообразным отклонениям в процессе становления его личности и общения с окружающими. Естественно, что такой путь развития не может быть позитивным и необходимо вмешательство психотерапевта, чтобы наладить общение ребенка с окружающими. Задача психотерапевта совместно с родителями и детьми разрушить эту схему, помочь ребенку осознать свое истинное «Я» и перестроить свое общение с окружающими.

Практически все психологи, изучавшие развитие личности детей, соглашались с Роджерсом в том, что основной характери-

кой личности является ее самооценка, в которую входят отношение к себе и знание о себе. Самооценка достаточно устойчива и часто, особенно у детей, не осознана, в отличие от формирующегося в это время уровня притязаний, который зависит от конкретной деятельности и потому осознается детьми. При исследовании структуры личности ребенка необходимо помнить и о разнице между индивидуальными особенностями и качествами личности. Если индивидуальные качества являются врожденными и связаны с особенностями работы нервной системы, то качества личности формируются при жизни и зависят, таким образом, от социального окружения. Поэтому можно говорить о коррекции, изменении структуры личности, но невозможно изменить индивидуальные особенности человека. Можно только попытаться помочь ребенку создать индивидуальный, основанный на его особенностях стиль деятельности и общения, который использует положительные стороны его индивидуальности, по возможности нейтрализуя отрицательные.

Сочетание индивидуальных качеств, которое является совершенно уникальным у каждого человека, во многом определяет его поведение, общение с другими людьми и отношение к самому себе. Однако эти качества являются только фоном, на котором формируется структура личности.

В течение дошкольного возраста возрастает независимость детей от окружающей ситуации, их поведение определяется мотивами, которые начинают складываться в определенную иерархию, пока еще не осознаваемую ребенком. По данным Божович, именно в этом возрасте дети начинают осознавать себя субъектами в системе социальных отношений, у них формируется внутренняя позиция, которая отражает степень их удовлетворения своим местом в этих отношениях (например, внутренняя позиция школьника).

О значении общения и социального окружения в становлении личности ребенка писал и А. Адлер. Он считал, что большое значение в этом процессе имеет семья, люди, которые окружают детей в первые годы жизни и влияют на развитие индивидуального стиля жизни. Как уже говорилось в предыдущих главах, Адлер открыл важный механизм развития личности — *компенсацию*.

Развитие общения и роль взрослого в становлении целостного представления о себе подчеркивал и Э. Х. Эриксон, который считал, что в дошкольном возрасте у детей развивается либо чувство инициативы, либо чувство вины. Он также подчеркивал появление сознательного и произвольного поведения в этом возрасте, говоря о становлении у детей умения соотносить свои желания с нормами, принятыми в обществе, реализовывать собственную активность в заданных обществом русле и нормах. К концу этого

периода у детей начинает формироваться и такая диада качеств, как трудолюбие либо чувство неполноценности. Однако в большей степени эти новообразования связаны уже со школой и успешностью в учебной деятельности.

Проблема готовности ребенка к школе является одной из самых значимых и актуальных и для психологов, и для педагогов, и для родителей. Правильная подготовка требует не только обучения детей определенным знаниям и умениям, но и развития у них произвольности поведения, познавательной мотивации, новой социальной позиции. Таким образом, под «готовностью к школе» понимаются не отдельные знания и умения, но их определенная структура, в которой должны присутствовать все основные элементы, хотя уровень их развития может быть разным.

Какие же составляющие входят в структуру «школьной готовности»? Это, прежде всего, мотивационная, личностная готовность, в которую входят внутренняя позиция школьника, а также волевая готовность, интеллектуальная готовность, высокий уровень зрительно-моторной координации.

Мотивационная готовность предполагает наличие у детей не просто желания пойти в школу, но желания учиться, выполнять определенные обязанности, связанные с новым статусным местом ребенка, с новой позицией в системе социальных отношений — позицией школьника. И сформированность этой внутренней позиции школьника является одной из важнейших составляющих мотивационной готовности к школе. Без такой готовности, как бы хорошо ребенок не умел читать и писать, он не сможет хорошо учиться, так как школьная обстановка, правила поведения будут ему в тягость.

Отсутствие внутренней позиции у школьника показывает, что ребенок не стремится выполнять новую социальную роль, не может подчиняться новым требованиям и обязанностям, обязательным для всех в школе. Поэтому мотивационная готовность ребенка является одной из важнейших в общей системе школьной готовности.

Как показали работы Л. И. Божович, отсутствие внутренней позиции школьника, как правило, связано с инфантилизмом ребенка и является препятствием на пути его личностного развития. Однако в некоторых случаях осознание себя субъектом в системе социальных отношений может происходить и вне школьной мотивации. В этих случаях ребенок осознает свои права и обязанности, свою «взрослую» социальную роль помимо школы — например, как старший брат или сестра, в кружке или спортивной секции. Однако в любом случае внутренняя позиция и осознанное ролевое поведение необходимы для продуктивного обучения в школе.

Интеллектуальная готовность не предполагает наличия у ребенка каких-то определенных сформированных знаний или умений (например, чтения), хотя, конечно, определенные навыки у ребенка должны быть. Однако главное — это наличие у ребенка достаточно высокого уровня психического развития, которое и обеспечивает произвольную регуляцию внимания, памяти, мышления, дает возможность ребенку быстро научиться читать, считать, решать задачи «про себя», т.е. во внутреннем плане. Интеллектуальная готовность предполагает наличие не только идеального, внутреннего плана действия, но и знаковой функции сознания, умения оперировать как реальными предметами, так и их символами, заместителями.

Волевая готовность необходима для нормальной адаптации детей к школьным условиям. При этом речь идет не только об умении ребят слушаться, хотя выполнять определенные правила школьного распорядка очень важно, но и об умении слушать, вникать в содержание того, о чем говорит взрослый. Дело в том, что ученику нужно уметь понять и принять задание учителя, подчинив ему свои непосредственные желания и побуждения. Для этого необходимо, чтобы ребенок мог сосредоточиться на инструкции, которую получает от взрослого.

Зрительно-моторная координация также является одной из составляющих школьной готовности. Ребенку в процессе учебы часто надо одновременно смотреть на предмет (например, на доску) и списывать или срисовывать то, что он в данный момент рассматривает. Поэтому-то так важны согласованные действия глаза и руки, важно, чтобы пальцы как бы слышали ту информацию, которую им даст глаз. О трудности такой координации говорит тот факт, что многим детям рисовать по памяти легче, чем с натуры, так как в последнем случае внимание раздваивается, и они не могут скоординировать действия глаза и руки.

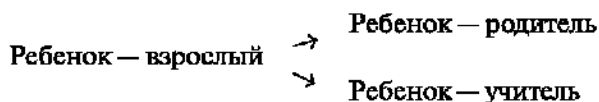
Такие новообразования, как трудолюбие, внутренняя позиция, адекватная самооценка, также являются важными составляющими школьной готовности. Важным показателем готовности к школе является и распределение и концентрация внимания, произвольность, в том числе и умение подчинять деятельность определенному образцу или правилу, степень обобщенности и интериоризированности познавательных процессов и ориентировки, т.е. те параметры познавательного развития, о которых говорилось выше.

Комплексная диагностика этих параметров и составляет исследование уровня готовности к школе. Правильно проведенная диагностика показывает, насколько ребенок подготовлен к школьной жизни, и дает возможность прогнозировать его успехи в учебной деятельности.

6.3. Развитие психики в младшем школьном, подростковом и юношеском возрасте

Психические особенности детей младшего школьного возраста

Главным фактором, обуславливающим развитие детей 6–10 лет, является изменение социальной ситуации развития в связи с поступлением в школу. Это трансформирует всю систему взаимоотношений ребенка с взрослыми и сверстниками, формирует у них наиболее важную в этот момент ведущую деятельность — учебную. Старая система взаимоотношений ребенка со взрослыми дифференцируется, трансформируясь следующим образом:



То есть значимые взрослые — это уже не только близкие, но и учитель, реализующий свою высокую статусную позицию уже не в системе родственных или эмоционально-теплых отношений, но социально-нормативных взаимодействий.

Этот переход, как правило, болезненно воспринимается 6-летними детьми, так как ребенок младшего школьного возраста все еще находится в большой эмоциональной зависимости от учителя. Поэтому так важен именно в этом возрасте адекватный стиль общения учителя с детьми, подразумевающий принятие с его стороны. Жестко авторитарный, и, тем более, отчужденный стиль учителя в младшей школе очень непродуктивен и вызывает у детей нарушения в процессе адаптации к школе, снижение успеваемости и познавательной мотивации.

Становление познавательной мотивации является одним из наиболее важных моментов развития в этот период. Интерес к школе существует почти у всех детей в первые несколько недель школьной жизни. В определенной степени эта мотивация основывается на реакции на новизну, на новые условия жизни, новых людей. Однако этот интерес к форме обучения, к новым тетрадям, книгам и т. д. достаточно быстро насыщается. Поэтому важно уже в первые дни учения сформировать новый мотив, связанный с содержанием знаний, с интересом к самому материалу. Сложность и «ненужность» с точки зрения первоклассника новых знаний для его повседневной жизни повышает значение новых

форм обучения. Именно в младшей школе форма обучения имеет первостепенную важность, прежде всего развивающие занятия и проблемный подход, о чем уже говорилось выше. Такие занятия не только повышают интерес детей к содержанию материала, но и создают установку на его перенос в другие виды деятельности.

В том случае, если познавательная мотивация в первых классах не возникает, ведущим мотивом, определяющим деятельность детей в школе, становится интерес к результату обучения — к отметке, к похвале взрослого или материальному вознаграждению. Естественно, тот факт, что в этот период уже существует достаточно выраженная система соподчинения мотивов, показывает, что в любом случае познавательная мотивация не является единственной в том мотивационном комплексе, который определяет поведение ребенка в школе. Присутствуют здесь и игровые мотивы (особенно в первом классе), и направленность на общение со сверстниками. Вопрос состоит главным образом в том, какой мотив является ведущим в этой иерархии. Исследования структуры и степени осознанности иерархии мотивов младших школьников показали, что в большинстве случаев, несмотря на появление рефлексии и развитие самосознания детей, мотивация их поступков преимущественно не создается. Отчетливое понимание и своих стремлений, и своей индивидуальности приходит только к концу этого периода, активно развиваясь в подростковом возрасте.

Так как результат учебной деятельности, так же как и отношения с учителем, не могут быть безразличны ребенку, вопрос об отметке и оценке становится одним из ведущих в этом возрастном периоде. Речь идет о том отмечаемом многими учеными факте, что дети очень чутко различают, оценивает ли учитель их деятельность, их личность либо ставит отметку за определенное действие, например, за ответ или контрольную. Многие учителя и родители расценивают отметку (как положительную, так и неудовлетворительную) как характеристику школьника, показывающую его общую несостоятельность или, наоборот, личностную значимость. В то же время даже хорошая отметка еще не может служить показателем личностной зрелости и адекватности самооценки ребенка. Тем более это не может касаться неудовлетворительных отметок, школьной неуспешности ребенка, которая может быть связана с разными причинами и не обязательно является следствием нарушений когнитивной сферы.

Многочисленные исследования показали, что корни неуспеваемости детей в школе кроются не только в интеллектуальных нарушениях (задержка развития), но и в некоторых индивидуальных особенностях детей — импульсивности (связанной прежде всего с отсутствием ориентировки в задании), неумении сосредото-

точиться и организовать свою деятельность, тревожности и неуверенности в себе. Эти качества, не связанные напрямую с уровнем мышления, тем не менее, мешают детям учиться, слушать учителя и выполнять его задания. Поэтому в любых случаях затруднений или нарушений учебной деятельности необходимы внимательное отношение к ребенку и квалифицированная диагностика причин отклонений, исследование интеллектуального развития. В младшем школьном возрасте в первую очередь необходимо провести диагностику уровня развития словесно-логического мышления, степени интериоризованности мыслительных операций, однако должны быть использованы и тесты, позволяющие проанализировать уровень схематического мышления ребенка, так как они показывают особенности развития логических операций (обобщения, классификации и т.д.), вскрывая недостатки или ошибки мышления, свойственные данному ребенку.

В начальной школе причины неуспеваемости часто связаны с недостаточной концентрацией внимания и низким уровнем произвольной памяти. Особенно типичны эти проблемы для импульсивных и гиперактивных детей, а также для детей с плохой *непосредственной памятью*, недостатки которой не компенсируются мышлением и волевой регуляцией. Однако память является одним из ведущих психических процессов, имеющих особенно важное значение в младших классах, где сохранение полученной информации является основополагающим фактором для успешной учебной деятельности. При этом важны не только объем запомненной информации и быстрота запоминания, но и точность запоминания, а также время хранения информации. Естественно, что чем лучше непосредственная память, тем точнее и дольше ребенок запоминает материал.

Однако кроме непосредственной существует еще и *опосредованная память*, причем роль этой памяти увеличивается с возрастом. Этот вид памяти характерен тем, что для запоминания используются определенные предметы или знаки, которые помогают ребенку лучше запомнить предлагаемый материал. Так, для запоминания номера телефона мы часто связываем эти цифры с днями рождения или другими памяtnыми датами нашей жизни, благодаря которым нейтральные цифры приобретают для нас дополнительное значение и лучше запоминаются. Ценность этого вида памяти также в том, что она уже непосредственно связана с мышлением, которое и компенсирует недостатки механической памяти, помогая не только запомнить материал, но и логически его осмыслить, ввести в систему имеющихся знаний.

Таким образом, диагностика психического развития младшего школьника направлена не столько на отбор неуспешных детей,

сколько на анализ причин их неуспешности и составление программы коррекционных занятий. В этот период уже видны основные недостатки учебной деятельности ребенка, а их коррекция еще достаточно проста и может быть выполнена в относительно небольшой период времени. При диагностике и составлении плана коррекционных занятий важно помнить и о том, что некоторые виды задержки развития ребенка (например, гармонический инфантилизм) четко диагностируются только с его переходом в школу.

Необходимо подчеркнуть, что *интеллектуальное развитие* является ведущей линией формирования психики в этом возрастном периоде. Педаром Фрейд называл этот этап латентным, говоря о том, что здесь наступает пауза в мотивационном становлении человека, а Пиаже в своих исследованиях уделял огромное внимание переходу от конкретных к формальным обратимым операциям, происходящему в этом возрасте. Таким образом, младший школьный возраст — возраст интенсивного интеллектуального развития. Интеллект опосредует развитие всех остальных функций, происходит интеллектуализация всех психических процессов, а мышление приобретает абстрактный и обобщенный характер.

Исследования Дональдсон, Брунера, Кольберга, Гальперина, Эльконина и других ученых показали, что некоторые теоретические постулаты теории Пиаже могут быть оспорены, и, прежде всего, его отрицание обучения в широком смысле слова. Признавая, что помощь взрослого может помочь детям быстрее перейти от одного вида обратимых операций к другим (например, от сохранения веса к сохранению объема), он отрицал возможность ускорения самого появления формальных операций в младшем школьном возрасте. Однако в том случае, если задания были интересны детям и не было привходящего влияния экспериментатора, дети 7 — 9 лет легко справлялись с теми заданиями, которые, по данным Пиаже, им недоступны. То есть роль взрослого, формы организации занятий и социокультурной ситуации играют значительную роль в динамике становления интеллекта ребенка. Так, Брунер показал, что дети из бедных семей, так же как и все дети в том случае, если занятия проводятся чужим учителем, показывают более низкие результаты. В еще большей степени такие данные характерны для нравственного развития и решения задач Пиаже и Кольберга, основанных на сложном моральном выборе.

Рассматривая с этой точки зрения содержание образования в начальных классах, В. В. Давыдов и Д. Б. Эльконин подчеркивали, что развивающее обучение должно быть вне зоны актуальных знаний учащихся, выходя в зону их ближайшего развития, т. е.

оно не должно строиться по принципу восхождения от частного к общему, от житейских понятий к научным. Наоборот, учитывая тот факт, что в этот момент происходит развитие логического мышления, содержание обучения должно строиться на обобщении, на научных понятиях, которые затем конкретизируются в процессе занятий и собственной деятельности учащихся.

В работах Эльконина и Давыдова было показано, что умственные возможности младших школьников шире и многостороннее, чем считалось ранее в возрастной психологии и тесно связаны с системой обучения детей. Они доказали, что традиционная система начального обучения имеет устаревшие логико-психологические основания, связанные с эмпирической теорией мышления и, следовательно, ее совершенствование требует других научных предпосылок. Такой научной основой стала теория взаимосвязи эффективной учебной деятельности с процессом построения у учащихся в ходе обучения абстракций и обобщений. Это в свою очередь стало основой конструирования учебных предметов, пересмотра психологической структуры учебной деятельности в целом.

Огромное значение в этом возрасте не только для познавательного развития детей, но и для формирования их личности играет **становление креативности**. Умение находить новые, нетрадиционные способы решения различных задач не всегда связано с общими интеллектуальными способностями человека. В то же время творческие способности личности откладывают отпечаток и на уровень выполняемой деятельности, и на способ общения с другими людьми, и на осознание собственных качеств, своих достоинств и недостатков.

Исследования М. Вергеймера, В. Келера, Д. П. Гилфорда и других ученых показали, что существуют определенные сложности и в развитии, и в определении креативности младших школьников. Эти сложности связаны во многом с традиционной системой обучения, о которой уже упоминалось выше и которая рассчитана прежде всего на воспроизведение, репродукцию данных взрослым заданий, а не на их творческую модификацию. Кроме того, обучение рассчитано главным образом на развитие логического, вербального интеллекта и креативности. В то же время психологи выделяют вербальную и образную креативность, т. е. способность к творчеству в разных видах деятельности и с разным материалом — преимущественно словесным при вербальной креативности и образным (с предметами или их изображениями) при образной. Существуют как индивидуальные, так и возрастные особенности в развитии этих видов креативности, поэтому для детей, склонных к образному типу креативности, стимулирование преимущественно формально-логического мышления препятствует

развитию творчества. Да и само формирование вербальной креативности в младшем школьном возрасте во многом основывается на образном плане.

Еще один недостаток традиционных форм обучения связан с тем, что, как было доказано в работах Вертгеймера, формально-логический подход к мышлению несостоятелен и в объяснении, и в развитии интеллекта, так как от него скрыт его продуктивный, творческий характер, выражающийся в «перецентрировке» исходного материала, его реорганизации в новое динамическое целое. В опытах Вертгеймера обнаруживалось отрицательное влияние привычного способа восприятия структурных отношений между компонентами задачи на ее продуктивное решение. Он подчеркивал, что у детей, обучавшихся геометрии в школе на основе чисто формального метода, несравненно труднее выработать продуктивный подход к задачам, чем у тех, кто вообще не обучался.

Его работы показали также, что творческое мышление зависит от чертежа, схемы, в виде которой представляется условие задачи или проблемной ситуации. От адекватности схемы зависит правильность решения, причем хорошая схема дает возможность посмотреть на нее с разных точек зрения, т.е. создать из образов, которые входят в ситуацию, разные структуры. Этот процесс создания разных схем из набора постоянных образов и является процессом творчества, при этом чем больше различных значений получают предметы, включенные в эти структуры, тем более высокий уровень творчества демонстрирует ребенок. Так как такое переструктурирование легче производить на образном, а не на вербальном материале, то несудивительно, что Вертгеймер пришел к выводу о том, что ранний переход к логическому мышлению мешает развитию творчества у детей. Он также говорил о том, что упражнение убивает творческое мышление, так как при повторении происходит фиксация одного и того же образа, и ребенок привыкает рассматривать вещи только в одной позиции.

Высокий уровень креативности, так же как и памяти, рассматривается как один из параметров одаренности. Несмотря на то, что у ученых нет еще единого мнения о структуре и природе одаренности, практически все ученые приходят к выводу о том, что в эту структуру непременно входят креативность и память. Однако при диагностике креативности необходимо помнить, что связь между памятью, креативностью и одаренностью односторонняя, а не двухсторонняя, и плохая память (или низкий уровень творчества) ничего больше о способностях человека, кроме трудностей запоминания большого количества информации, не говорит.

Особенно важным является развитие креативности в младшем школьном возрасте, так как оно формирует умение произвольно и продуктивно использовать полученные знания, помогает научиться не готовым понятиям, но способам решения сложных ситуаций, формирует установку на потенциальное знание, на то, чтобы научиться «учиться», а не пользоваться готовыми схемами. В сложном и быстро меняющемся современном мире такие способности являются чрезвычайно важными, помогают не только адаптироваться в самых разнообразных ситуациях, но и самореализоваться в них.

Ведущая роль интеллекта в психическом развитии этого периода сказывается и на **общении младших школьников со сверстниками**. Личностное общение, которое станет ведущим в подростковом возрасте, в этом периоде опосредуется успешностью в школьном обучении, отношением учителя и отметками. Новая социальная ситуация и новые правила поведения приводят к тому, что в первый год обучения выявляется уровень конформности детей, что является закономерным фактом при вхождении в новую группу. Постепенно адаптация к новым условиям и процессы групповой дифференциации приводят к появлению лидеров и отверженных, чьи статусные места вначале еще регулируются педагогом, но постепенно закрепляются к переходу в среднюю школу.

В то же время общение со сверстниками играет важную роль и в этом возрасте. Оно не только делает самооценку более адекватной и помогает детям социализироваться в новых условиях, но и стимулирует их учебные занятия. В исследованиях Г. Цукерман было показано, что ситуация равноправного общения даст ребенку опыт контрольно-оценочных действий и высказываний. В тех случаях, когда взрослый организует работу, а дети работают самостоятельно, лучше обеспечивается учет позиции партнера, его точки зрения. Это приводит к развитию рефлексивных действий. Не менее важно и то, что при такой совместной деятельности дети обращают внимание не только на результат, но и на способ действий — как своих, так и партнера.

Хотя **развитие мотивационно-потребностной сферы личности** и не является ведущим в этом возрасте, однако определенная динамика происходит и в этом плане. Развитие мышления, способности к осознанию окружающего мира, переносятся и на себя. Сравнение своих успехов и отметок с достижениями одноклассников делают самооценку детей более дифференцированной и адекватной. Школа, учителя и одноклассники играют доминирующую роль в процессе самоидентификации младшего школьника. От того, насколько успешно ребенок начинает учиться, как у него складываются отношения с учителями, и как они оцени-

вают его успехи в учебе, и зависит позитивное развитие его личности. Поэтому низкая успеваемость и конфликты с учителем в этот период могут привести к отклонениям не только в познавательном плане, но и к появлению таких негативных симптомов как тревога, агрессия, неадекватность. Внимательное отношение педагогов и школьных психологов помогает коррекции этих симптомов, однако в том случае, если они стабилизируются и не исчезают к подростковому периоду, их преодоление существенно затрудняется.

Особенности психического развития в подростковом и юношеском возрасте

Выделение подросткового возраста как особой возрастной ступени в становлении человека в историческом плане произошло во второй половине XIX века в промышленно развитых странах. С тех пор подростковый возраст, проблемы подростков стали центром внимания многих ученых: психологов, медиков, педагогов, культурологов, социологов.

Стремительные физиологические и эндокринные изменения, происходящие в этом возрасте, в первое время отодвинули в глазах ученых на второй план собственно психологические процессы. Поэтому даже многие новые черты в поведении, в отношениях с окружающими, в содержании «образа-Я» связывались преимущественно с биологическими факторами.

Однако уже первые психологические исследования сильно изменили представление об отрочестве. Они показали, что продолжительность периода детства и содержание ранних этапов онтогенеза существенно зависят от культуры, при этом чем выше социокультурный уровень общества, тем длиннее период детства. Подростковый и юношеский возраст имеют, как подчеркивали ученые, особое значение, так как являются переходными от детства к взрослости. Поэтому чем более выражена разница в ролевом поведении, труде, правах и обязанностях взрослого и ребенка, тем эмоционально насыщеннее становится переходный возраст, тем более явно проступают негативные черты подросткового кризиса.

Особое внимание уделяла этим вопросам М. Мид, изучавшая процесс социализации детей в разных культурах, причем объектом ее изучения были в основном не современные, но традиционные общества, традиционная, замкнутая культура, сохранившаяся в отдельных районах Полинезии и Латинской Америки. Доказывая ведущую роль социокультурных факторов в психическом развитии детей, Мид на примере различных культур пока-

зала, что особенности полового созревания, формирования структуры самосознания, динамика подросткового кризиса зависят в первую очередь от культурных традиций данного народа, особенностей воспитания и обучения детей, доминирующего стиля общения в семье.

В культурантропологических исследованиях было также показано, что в большинстве примитивных культур существуют церемонии, которые вводят подростков во взрослую жизнь. Такие обряды получили название *инициаций*. Хотя формы обрядов имели различия в каждой культуре, среди них были выявлены наиболее распространенные, например, временная изоляция иницилируемого от прежнего социального окружения; приобщение к тайным знаниям; получение нового имени, знаков отличия, имеющих символическое значение. Являясь, по сути, одним из наиболее ранних институтов социализации, инициации оформляли переход в новую статусную роль, показывая всем, и самому ребенку в первую очередь, его новую социальную позицию. Именно этот внешний, видимый всем переход, снимал многие проблемы взросления, неопределенности положения подростков, вызывающие конфликты и трудности в формировании их самосознания.

Сложности, сопутствующие *психическому развитию* в подростковом возрасте, во многом связаны с тем, что существенные психологические изменения (становление рефлексии, самосознания, понимание личностной цельности и уникальности) не сопровождаются внешними трансформациями в статусе, материальном или социальном положении детей, а потому не всегда своевременно осознаются взрослыми. Особенности поведения подростков, их стремление к созданию собственной «культуры» (одежды, жаргона и т.д.), к более тесным контактам со сверстниками, а не со взрослыми объясняются именно их маргинальным положением — уже не дети, но еще и не взрослые. Высокая эмоциональная возбудимость усиливает сензитивность подростков к негативным реакциям взрослых, к собственной неуспешности, внешней непривлекательности, часто вымышленной, а частично связанной с быстрым ростом и созреванием. Это делает их самооценку особенно неустойчивой, ситуативной, повышает вероятность отклонений в поведении, общении.

Характеризуя особенности подросткового возраста, Л.С. Выготский отмечал, что многие проблемы, возникающие на этом этапе, проистекают из несовпадения трех точек созревания, так как «половое созревание начинается и завершается раньше, чем наступает окончание общеорганического развития ребенка и раньше, чем ребенок достигает окончательной ступени своего социокультурного формирования».

Сложности, о которых писал Выготский, обусловлены тем, что психофизические особенности подросткового возраста, о чем подробно говорилось в главе, стимулируют психологические изменения подростка, они связаны и с условиями его жизни. Так, сроки наступления полового созревания и его интенсивность зависят от многих факторов: состояния здоровья, характера питания, климата, бытовых и социально-экономических условий. Истоки эмоциональной нестабильности также не только в физиологических изменениях, но и в социальных условиях. Интенсивный рост, достигающий 4—7 см в год, увеличение веса опережают развитие мускулатуры, что приводит к некоторой непропорциональности тела. Поэтому в этот период подростки часто испытывают чувство неловкости, у них резко повышается интерес к своей внешности. Формирование нового образа физического «Я» происходит постепенно, этот процесс играет важную роль, так как новый образ тела занимает важное место в самосознании подростка, он постоянно оценивает этот образ, причем чаще всего им недоволен. Острое недовольство своей внешностью, непринятие ее приводит к нарушению соматической идентичности, формирующейся, по мнению Э.Х. Эриксона, именно в этот период. Это может стать основой многих отклонений в становлении личностной идентичности и пельности, снизить самооценку, особенно ее эмоциональный компонент — отношение к себе. В таких случаях внимательное и компетентное отношение взрослых, объясняющих ребенку изменчивость его внешнего вида в данный период, может существенно оптимизировать процесс формирования соматической идентичности и образа физического «Я».

Большое значение в этом возрасте имеет и **становление половой идентичности**, которая предполагает осознание индивидом своей половой принадлежности, усвоение соответствующих норм и стиля поведения. В подростковом возрасте стереотипы «маскулинности» и «феминности» особенно резко поляризуются, соответствие этим стереотипам (во многом идеализированным в представлении подростков) становится главным критерием, по которому подросток оценивает свою внешность, поведение, черты характера. Множество проблем связано и с пробуждением сексуального чувства и сексуальным опытом, изменяющим отношение подростков не только к сверстникам другого пола, но и к близким, не всегда адекватно реагирующим на их чувства, и к себе, особенно в случае отвержения партнером.

Говоря о **познавательных психических процессах**, следует отметить, что в подростковом возрасте завершается процесс их становления как сознательных и произвольных, т. е. высших, культурных форм познания. Интеллектуализация восприятия, память, внимания связана не только с их усиливающейся связью с мыш-

лением, но и все более обобщенным и абстрактным характером опосредующих знаков. Например, для того, чтобы запомнить большой объем учебного материала, подростку уже не нужно заучивать его при помощи многократных повторений. В процессе понимания ребенок выделяет главные и второстепенные моменты, что облегчает запоминание материала. Таким образом, в подростковом возрасте происходит *переход от непосредственной памяти к логической*. Восприятие в это время характеризуется избирательностью и целенаправленностью, внимание — устойчивостью. Сам процесс восприятия, сохранения и обобщения материала становится единым целым, при этом моментальные умозаключения присутствуют уже на этапе восприятия, помогая отсеивать ненужную информацию, не переводить ее в долговременную память.

Развитие формально-логического мышления проявляется в том, что подросток может абстрагироваться от наглядного материала и строить свои рассуждения в вербальном или идеальном плане. Исследуя особенности мышления подростков, Ж. Пиаже установил, что в возрасте от 11 до 15 лет осуществляется последняя фундаментальная децентрация, что способствует развитию гипотетико-дедуктивного мышления. У подростка появляется способность абстрагировать понятие от действительности, формулировать и перебирать альтернативные гипотезы и делать предметом анализа собственную мысль. К концу подросткового возраста человек способен отделять логические операции от тех объектов, над которыми они производятся, классифицировать высказывания независимо от их содержания, по их логическому типу.

Однако, по мнению современных ученых, когнитивное развитие не заканчивается на стадии решения проблем, которую Пиаже выделял в своей периодизации в качестве последней. Существует еще одна стадия, которая характеризуется умением находить и ставить проблемы, как правило, в тех областях, которые важны для ребенка. В своих последних работах сам Пиаже отмечал тот факт, что свои новые умственные качества подростки применяют в тех сферах, которые для них более значимы и интересны, а в остальных вопросах они могут обходиться прежними навыками. О сходном явлении писалось в предыдущем параграфе, характеризующем интеллектуальное развитие младших школьников, познавательная мотивация которых тесно связана с интересом к предмету. Этот момент необходимо учитывать при диагностике умственных способностей школьников.

Не менее значимым, чем развитие формальной логики, является и *становление рефлексии*, умения осознать течение своих мыслей, понять причины своих поступков, своего эмоционального состояния. Рефлексия стимулирует формирование не только

когнитивной сферы, но и личности, творческой активности подростков.

Их творческая деятельность не обязательно приводит к какому-то результату, подросток часто получает удовольствие от самого процесса фантазирования. Креативность, творчество, так же как и рефлексия, непосредственно связаны *с развитием личности*, с появляющимся и все более осознанным *стремлением к самоактуализации*. Устойчивые интересы, возможность создавать что-то новое, оригинальное способствуют смягчению многих личностных проблем, создавая особый вид «арт-терапии», являющейся одной из наиболее адекватных технологий в этом возрасте. В то же время собственные проблемы, недостаток опыта, знаний еще не дают возможности развиваться творчеству в полной мере. Поэтому, проследившая становление творчества с возрастом, американские ученые Г. Лсман и У. Деннис, обобщив жизненный путь выдающихся людей, пришли к выводу, что период наибольшей продуктивности попадает на возраст от 20 до 40 лет.

Тот факт, что особенно интенсивно процесс социализации происходит именно в подростковом возрасте, доказывает огромное значение, которое имеет для подростков *общение*, прежде всего общение со сверстниками, которое, по мнению большинства исследователей, является ведущей деятельностью в этом периоде.

Для подростка важны не только контакты, но и признание сверстниками. Фрустрированная потребность быть значимым в своей референтной группе может вызвать серьезные отклонения в процессе социализации и личностного роста. Ориентация на нормы группы и стремление им соответствовать повышает конформность, которая, по данным многих психологов, является наиболее высокой именно в возрасте 12 — 13 лет.

Так как процесс социализации связан с вхождением не только в мир взрослых, но и в мир подростковых ценностей, являющийся промежуточным этапом взросления, ведущей для формирования социокультурной идентичности становится именно группа сверстников. Особенно значимой коммуникация с ровесниками становится в периоды резких социальных изменений, при появлении новых общественных идеалов, установок и ценностей, когда, как писала М. Мид, взрослые часто учатся у детей. Поэтому очень важным для подростка представляется факт нахождения своей референтной группы, т.е. той группы, ценности которой значимы для ребенка и мнение которой о его личных качествах становится ведущим. Стремление соответствовать этим нормам, приобрести уважение и высокое статусное место именно в этой группе является одним из ведущих мотивов деятельности подростка, наполняет процесс социализации конкретным содержанием.

Изучая процесс общения подростков с ровесниками, американский исследователь Э. Маккоби отмечал его высокую значимость для всех сторон их психического развития. Он подчеркивал, что влияние сверстников на ценности и установки подростков часто оказывается более значимым, чем влияние родителей, школы, религиозных организаций или любых других социальных структур. Это влияние связано с тем, что сверстники, переживающие сходные проблемы, помогают друг другу сохранить уверенность в себе, осознать и принять те изменения, которые происходят и в физическом облике, и в духовном росте.

Э. Эриксон также отмечал, что сплоченность подростковых групп, одинаковая манера одеваться, единообразие телодвижений и мимики, так часто наблюдаемое в этих коллективах, на самом деле является защитой против запутанной, неопределенной идентичности. Подражание друг другу в одежде, поведении дает подросткам, пока еще точно не осознающим, что они собой представляют, ощущение некоторой уверенности, стабильности и безопасности. Кроме того, свой стиль моды, причесок и т.д. подчеркивает дистанцию подростков по отношению к взрослым. По мнению Эриксона, принадлежность к группе сверстников дает возможность подросткам испытывать на себе и влияние разных типов идеологических систем — политических, социальных, экономических и религиозных. В результате экспериментирования в новых условиях подросток научается разделять новые убеждения, действовать в соответствии с новой системой ценностей, что помогает формированию у него чувства идентичности.

Подросток стремится понять себя, свои возможности и индивидуальные особенности, выяснить свое сходство с другими людьми и свое отличие. Общение, прежде всего общение с ровесниками, помогает становлению у него дифференцированного и адекватного представления о себе. Образы «Я», которые возникают в сознании подростка, разнообразны, они отражают все богатство его жизни, и их развитие было бы невозможно без полноценного общения, т.е. *социальные взаимоотношения* крайне важны для понимания себя и достижения идентичности. Дружба с разными людьми позволяет подросткам попробовать действовать в разных ролях, самоутвердиться.

По сравнению с младшими подростками, у старших подростков и юношей намного больше развита способность к взаимному пониманию. Это помогает выстраивать контакты с окружающими, завязывать новые знакомства. Лучшее понимание себя помогает подросткам понять и других, повышает эмпатию, осознание чужих проблем и личностных особенностей. Такого же эмоционального приятия они ждут и от приятелей. Предполагается, что друзья должны быть лояльными и заслуживающими

доверия, хранить секреты, помогать в трудных ситуациях, не предавать в беде. По мере взросления контакты становятся все более избирательными и эмоционально насыщенными. Подростки понимают, что люди могут иметь много друзей, но значение и глубина этих отношений может изменяться и проверяться временем.

При этом необходимо учитывать и уровень развития, **ценностные ориентации** той **группы**, куда входит подросток, чтобы понять, что может ей дать подросток, и что группа может дать ему. Особенно важным в этом плане является анализ ценностей и содержания деятельности тех неформальных, стихийно возникающих групп, в которые входят большинство подростков. Проводя в таких группах большую часть времени, черпая из общения в них наиболее ценную для себя информацию, образцы поведения, подростки формируют направленность своего поведения, которое может быть как просоциальным, так и асоциальным. Девиантность, отклоняющееся поведение, которое уже с высокой степенью достоверности может быть диагностировано в этом возрасте, связано с неуспешностью детей в просоциальных формах деятельности — учебе, общении с близкими взрослыми и педагогами. Естественно, что все эти трудности появляются не в подростковый период, но значительно раньше, однако в это время они становятся устойчивыми, а не ситуативными. Те негативные черты в поведении и в личности, которые достаточно легко можно было компенсировать у младшего школьника, становятся чертами характера подростка и с большим трудом поддаются коррекции.

Не менее значимым для психического развития является и **общение подростков со взрослыми**, в частности с родителями, однако именно в этой сфере сконцентрировано большинство конфликтов. Их главная причина связана с противоречивостью позиции и внутреннего мира подростка. С одной стороны, он пуждается в любви и заботе родителей, в их мнении, с другой испытывает сильное желание быть самостоятельным, равным в правах с родителями и другими взрослыми. Поэтому для подростков характерно амбивалентное отношение к взрослым, стремление к эмансипации и, одновременно, зависимость от их мнения. Родители, в свою очередь, не всегда готовы осознать тот факт, что ребенок становится взрослым, и адекватным образом перестроить взаимоотношения с ним. Зачастую родители видят только негативные проявления подросткового возраста, не понимают проблемы и переживания детей. Поэтому младшие подростки часто жалуются на то, что родители контролируют их «как маленьких». К 14–15 годам основной причиной конфликтов детей и родителей становится непонимание родителями внутрен-

него мира ребенка, его стремления понять свою уникальность и отстоять ее, в том числе и в общении с самыми близкими людьми. В то же время исследования показывают, что взрослый все еще остается значимым для подростка лицом. Если поделиться секретом, провести время он действительно хочет со сверстником, то посоветоваться в трудную минуту, рассказать о неприятностях он стремится именно со взрослым. Любовь и признание со стороны родителей важны для подростка не меньше, если не больше, чем для младших детей, и депривация этой потребности также ведет к серьезным отклонениям в их поведении и личностном росте.

На отношения подростков и родителей влияет несколько факторов. Это, прежде всего, стиль воспитания, принятый в семье, и особенности эмоциональных отношений членов семьи с ребенком. Как и в кризисе трех лет, наиболее неблагоприятным для отношений подростка с родителями является авторитарный стиль, особенно если жесткий контроль сочетается с отчуждением, недостаточно теплыми эмоциональными отношениями в семье. Отсутствие контроля может стать причиной проблем с успеваемостью, в отношениях с учителями, особенно у тревожных, не очень уверенных, а также у и одаренных детей. В этом случае неформальные группы сверстников, иногда и компании с асоциальной направленностью, могут заместить и родителей, и педагогов. По «уход» ребенка из семьи возможен и при самом жестком контроле, если родители совершенно не считаются с новыми переживаниями ребенка, с его новыми друзьями, фрустрируя одно из главных новообразований этого возраста, — чувство взрослости, осознание себя самостоятельной и уникальной личностью.

Важно помнить и об индивидуальных особенностях детей, проявляющихся в их реакции на чрезмерную опеку или отчуждение взрослого. Импульсивные, демонстративные дети, с высокой самооценкой очень болезненно реагируют на авторитарность взрослых. В этом случае даже невнимание к подросткам может принести меньше вреда, чем чрезмерный контроль. Напротив, для ригидных, неуверенных в себе подростков наиболее неблагоприятным является отсутствие контроля, в то время как гиперопека ими принимается не так болезненно, как демонстративными детьми и не ведет к таким негативным последствиям.

Естественно, что внимательное отношение, заинтересованность и эмоциональный комфорт, доверие являются наиболее оптимальными для общения с детьми в любом возрасте, особенно в подростковом. Такой стиль позволит взрослому вовремя заметить те изменения, которые происходят с ребенком, создать новую «социальную ситуацию развития», трансформировав и отношение к нему, и степень контроля за ним. Естественно также,

что наличие в семье лиц с асоциальным поведением (страдающих алкоголизмом и наркоманией, акцентуированных личностей и т.д.) может стать причиной серьезных отклонений и проступков подростков. В то же время все исследования отмечают, что прямой связи между асоциальностью семьи и подростка не существует.

Рассматривая значение общения со взрослыми и ровесниками в подростковом возрасте, большинство исследователей отмечают, что подростки склонны принимать родительские ценности, нормы, взгляды в тех сферах, где эти ценности и нормы достаточно устойчивы, а также там, где они имеют долговременные последствия, и ориентироваться на сверстников там, где речь идет о достаточно изменчивых моделях и нормах, непосредственно влияющих на повседневную жизнь. Однако, как уже отмечалось выше, в условиях резкой смены социальной ситуации в обществе взрослые люди находятся в состоянии некоторой дезориентации, не всегда адаптированы к новым социальным нормам, установкам и ценностям. Поэтому подростки не могут полностью ориентироваться на родительские стереотипы в социальной сфере. Однако и в этом случае взрослые могут и должны быть носителями общечеловеческих ценностей, носителями культурных традиций и идеалов, о чем более подробно будет сказано ниже.

Общение влияет не только на процесс социализации, но и на **формирование личности подростков**. В этой сфере происходят, пожалуй, самые значительные изменения в этом возрасте.

Примерно к 15 годам происходит важное событие в личностном развитии подростка. Это связано со **становлением** дифференцированной и осознанной **Я-концепции** как системы внутренних согласованных представлений о себе. Формирование Я-концепции является результатом рефлексии, самопознания, о чем говорилось выше, а также появления образа «другого», в качестве которого чаще всего выступает ровесник. Идентификация со сверстниками является определенным этапом формирования образа «Я» подростка. В результате исследований выявлено, что сначала у подростка формируется так называемый **Мы-образ**, который является предпосылкой формирования качественно нового Я-образа подростка. Главной характеристикой **Мы-образа** подростка является его включенность в группу сверстников.

Исследование роли семьи в становлении Я-концепции, проведенное С.А. Баклушинским, показало, что этот процесс невозможно рассматривать вне связи с социальным окружением подростка, особенностями его общения. Он доказал, что в условиях быстрых социальных изменений значение семьи в развитии психики подростка не снижается, и она по-прежнему составляет цен-

тральную часть его социальной сети. В том случае, когда трансформация носит глобальный для социума характер, на микросоциальном уровне происходит консервация существовавших прежде моделей социального развития подростка. В этих условиях семья выступает в качестве определенного демпфера, обеспечивая относительно стабильную систему представлений, норм и ценностей. Поэтому те ребята, для которых семья выступает в качестве наиболее значимой части их социальной сети, в большей степени склонны воспринимать социальную ситуацию как стабильную и устойчивую, а их Я-концепция более адекватна и устойчива, чем у их сверстников, для которых семья является менее значимой.

Исследуя формирование Я-концепции, психологи пришли к выводу, что на протяжении подросткового возраста она существенно меняется, становясь более дифференцированной и индивидуализированной. Благодаря рефлексии, подросток начинает осознавать себя в разных ролях, требующих разнообразных способностей и качеств личности. Поэтому представление о себе из смутного и генерализованного становится все более четким и структурированным. При этом осознается как общее, связывающее ребенка с ровесниками, так и те индивидуальные качества, которые отличают его от других, делают его особенным и уникальным. Важным моментом является тот факт, что качества, на основании которых подросток судит о себе, первоначально чисто внешние, скорее поведенческие — отметки, статусное место в группе, внешний вид. Постепенно важнейшими в структуре Я-концепции становятся такие характеристики, как интеллект, чувство юмора, тревожность или уверенность в себе, эмоциональность и т.д.

Формируются и такие аспекты Я-концепции, как Я-реальное и Я-идеальное. Представления о своих способностях, о своей внешности, о своих личностных качествах образуют реальное «Я». Я-идеальное включает в себя представления о том, каким человек хотел бы быть. Эта структура является собирательным образом тех людей (как реально существующих, так и виртуальных, литературных героев), на которых хочет походить подросток. Слишком большой разрыв между идеальными представлениями и реальными возможностями может привести к неуверенности подростка в себе, что выражается в обидчивости, агрессивности и т.д. Наоборот, когда идеальный образ представляется достижимым, подросток адекватно оценивает свои возможности и выстраивает определенную систему действий для достижения образца. Расхождение между реальным и идеальным «Я» также влияет на эмоциональную составляющую Я-концепции, так как подросток перестает себе нравиться, отвергает себя. Отрицательным здесь яв-

ляется то, что, как правило, отвергается не какая-то конкретная черта (что могло бы позитивно сказаться на личностном росте), но образ себя в целом. Такое эмоциональное неприятие ведет не к развитию, но к тревоге, неадекватности самооценки, защитной агрессии.

Соотношение между различными аспектами Я-концепции влияет и на **самооценку подростка**. Практически всеми исследователями отмечается такая особенность подросткового возраста, как нестабильность самооценки, которая является ситуативной и может изменяться от самой высокой (неадекватно завышенной) до неадекватно низкой. Это связано во многом с лабильной структурой иерархии мотивов, а также с содержанием Я-идеального. Стремление соответствовать тем идеалам, которые избирает для себя подросток, фрустрация значимых мотивов снижают самооценку. Актуализация новой мотивации, похвала, успех, естественно, повышают ее. Чередование успехов и неудач, типичное для этого возраста, связано с тем, что быстрое изменение интересов и образцов поведения не дает возможности сформировать устойчивую деятельность, без которой невозможны реальные достижения. Поэтому именно в тех случаях, когда мотивация у подростка устойчива, у него есть постоянные интересы, самооценка более стабильна.

Процесс становления личности в подростковом возрасте связан и с **осознанием иерархии мотивов**, образующих ее содержание. Поэтому, характеризуя социальную ситуацию развития подростков, Выготский подчеркивал необходимость развития их интересов, что позволит выстроить и более устойчивую иерархию мотивов. Об этом же писала и Л. И. Божович, доказывая, что в подростковом возрасте происходят кардинальные изменения в мотивационной сфере и к концу данного периода должна сложиться постоянная и осознанная иерархическая структура, где ведущими выступают потребности, ставшие ценными для подростка.

Важным является и тот факт, что подростковый возраст один из немногих периодов в онтогенезе, в течение которого внутренняя сущность личности, ее индивидуальные качества рефлексированы человеком. То соподчинение потребностей, которое существовало уже в старшем дошкольном возрасте, начинает не только осознаваться, подросток стремится изменить эту структуру, поставив более значимые, с его точки зрения, мотивы, на более высокое место в этой иерархии. Те мотивы, которые, по мнению подростка, не являются привлекательными, наоборот, уходят на второй план, а иногда вытесняются в бессознательное, что может нарушить congruence образа мира и себя. Позднее эта способность к рефлексии часто теряется, и только в кризисе позд-

него возраста человек вновь обращается к анализу своей сущности, подводя итог пройденной жизни.

Характеризуя подростковый возраст, многие отечественные психологи писали о том, что одним из центральных новообразований этого периода является *чувство взрослости*, которое выражается в стремлении к независимости, самостоятельности, утверждении своего личностного достоинства. Характеризуя переход от младшего школьного к подростковому возрасту, Л. И. Божович писала о том, что к началу переходного возраста у подростка появляется стремление занять иную, более «взрослую» позицию, которая связана с таким поведением, которое не всегда может реализоваться в школьной жизни. Фрустрация мотивов, связанных с новым образом себя и новыми ролевыми отношениями, порождает негативные компоненты кризиса подросткового возраста, негативизм, агрессию, конфликты со взрослыми, которых можно избежать в том случае, если окружающие понимают неоднозначность позиции ребенка и признают его права.

Работы Л. Б. Эльконина, Т. В. Драгуновой, И. В. Дубровиной и других психологов, изучавших процесс становления чувства взрослости, показали, что оно имеет огромное значение для формирования личности подростка, стимулируя его активность и помогая вхождению в новый, взрослый, мир, новые ролевые отношения. При этом для подростка более важно признание его самостоятельности, его равных со взрослыми прав, чем действительная их реализация.

Многие авторы отмечают и изменение временной перспективы, которое происходит в этот возрастной период, с расширением в сторону отдаленного будущего. При этом постепенно у подростка выстраивается план жизненного пути, с которым связывается и иерархия мотивов, формируемые качества личности.

Изучая процесс становления личности подростков, М. Кле выделила три основные задачи психического развития в этом возрасте: 1. Осознание временной протяженности собственного Я (включающая детское прошлое и определяющая проекцию себя в будущее); 2. Осознание себя как уникальной личности, отличающейся от окружающих, в том числе и от родителей; 3. Осуществление системы выборов, которые обеспечивают цельность личности.

Э. Эриксон также подчеркивал важность временной перспективы для формирования идентичности, так как одной из характеристик цельности личности является связь между прошлым (детством) и будущим (взрослостью). Появление эго-идентичности либо чувства неопределенности, ролевого смещения является, как уже говорилось выше, основным новообразованием под-

росткового возраста. Характеризуя эго-идентичность, он писал о том, что это сумма внутреннего опыта, приобретенного на всех предшествующих стадиях, связанного с уверенностью в том, что качества личности, которые подросток открывает в себе, согласуются с мнением окружающих. Таким образом, личностная идентичность связывается с социальной, в которой ведущим является отождествление себя с определенной группой (или группами — семьей, сверстниками и т.д.). При этом способность подростка быть верным своим привязанностям и обещаниям, несмотря на неизбежные противоречия в его системе ценностей, существенно облегчает процесс формирования всех видов идентичности.

Отсутствие личной идентичности (или кризис идентичности) у подростков часто связано с их неспособностью выбрать профессиональную деятельность или продолжить образование. О необходимости *профессионального самоопределения* в юности писали и многие отечественные ученые. Такая ролевая неопределенность, отсутствие осознанной цели и познавательных интересов приводят к появлению тревоги, чувства своей бесполезности, пелужности. Протестуя против навязывания родителями определенных ролей, подростки могут выбрать и «негативную», асоциальную идентичность, приводящую к девиантному поведению. Говоря о значимости подросткового возраста, Эриксон подчеркивал, что неудача в достижении личной идентичности в этом периоде может быть исправлена на следующих этапах, хотя со временем достижение цельности сопряжено с большими трудностями.

При достаточно широком разбросе мнений по поводу взаимодействия между разными видами идентичности практически все ученые, начиная с Эриксона, подчеркивают, что наиболее интенсивно и осознанно процесс становления всех видов идентичности происходит в подростковом возрасте. Личностная идентичность формируется в подростковом возрасте постепенно, ее источником служат различные идентификации, уходящие корнями в детство. Обретение идентичности значительно усложняется, если ценностные представления родителей, учителей и сверстников не согласуются между собой. В ряде случаев человеку так и не удастся достичь прочного ощущения собственной тождественности. Однако для позитивного развития личности необходим перевес положительной идентичности над отрицательной идентичностью.

Выделяют, как правило, несколько основных линий развития неадекватной или негативной идентичности:

уход от близких взаимоотношений, что приводит к стереотипизации и формализации отношений или к самоизоляции;

- неспособность идентифицировать себя со своим телом;
- размывание времени, при этом подросток не способен строить планы на будущее, теряет уверенность в себе;
- размывание способности к продуктивной работе, когда подросток сталкивается с невозможностью эффективно использовать свои внутренние ресурсы в какой-либо работе или учебе — он не может найти в себе силы и сосредоточиться, или с головой уходит в какую-нибудь одну деятельность, таким образом, его собственная необязательность приводит к снижению самоуважения;
- неадекватные представления о себе;
- стремление к идентичности, противоположной той, которой отдают предпочтение родители и другие взрослые.

Насколько легко преодолевается тенденция к формированию негативной идентичности, зависит, главным образом, от предшествующего опыта подростка. Для подростка, испытывавшего в детстве чувство незащищенности, дефицит позитивных эмоций, преодолеть эту тенденцию бывает непросто, тем более, что трудности формирования идентичности в подростковом периоде сопровождаются общей эмоциональной неуравновешенностью и физиологическими изменениями, характерными для этого возрастного периода.

Переход от подростничества к взрослости в большинстве случаев сопровождается интеграцией представлений о самом себе, своей тождественности. Психологическое содержание этого периода в целом определяется той ситуацией множественных личностных и социальных выборов, в которой оказывается подросток.

Важным является и введенное М. Марсия понятие *психосоциального моратория*, обозначающего временной интервал между подростковым периодом и взрослостью. Практически в каждом современном обществе существует (а часто и законодательно закреплено) отсрочка в принятии подростками взрослых ролей. Например, психосоциальный мораторий может быть представлен в форме системы высшего образования. Получая высшее образование, молодой человек имеет возможность и время попробовать определенное количество различных социальных и профессиональных ролей, осуществить свой выбор. В традиционных же культурах, где варианты ролевого выбора крайне незначительны, такой мораторий не нужен, а потому достаточен обряд инициации, прохождение которого дает право выбора и исполнения определенной взрослой деятельности.

С окончанием психосоциального моратория юноши и девушки вступают во взрослую жизнь, в новый период онтогенеза — период зрелости.

6.4. Психическое развитие в период зрелости и старения

Психологическое развитие в период зрелости

Наиболее продолжительный период онтогенеза — период зрелости имеет достаточно условную границу, отделяющую его, с одной стороны, от юности, а с другой — от начинающегося процесса старения. Уже в первых периодизациях жизненного пути этот период характеризовался как время расцвета, наивысшего развития интеллектуальных способностей и личности человека. Психическое развитие в зрелости связано и с профессиональным самоопределением юноши, его материальной независимости от своих родителей. Исследования ученых показали неоднородность этого процесса, а потому во многих концепциях развития он разделяется на отдельные стадии: молодость, расцвет, собственно зрелость. Некоторые ученые выделяют две стадии зрелости — первую (21 — 45 — 50 лет) и вторую (45 — 50 — 60 лет).

Важным моментом этого периода онтогенеза является тот факт, что в это время завершаются процессы созревания человеческого организма и постепенно вступают в действие законы физиологического старения, признаки которого становятся явными в конце данного периода, о чем более подробно было рассказано в предыдущей главе.

Изучение познавательных способностей человека в зрелом возрасте показали их сложную и неоднозначную динамику, связанную с тем, что расцвет и спад различных когнитивных функций не совпадают по времени. Так, с возрастом постепенно ослабевает кратковременная память, а к 30 — 35 годам может наблюдаться некоторое снижение эффективности оперирования новой информацией. В то же время растет общая осведомленность и углубляется и расширяется содержание знаний человека, способность к адекватному и гибкому формированию и изменению схемы ситуации, системы понятий. Эти изменения в интеллектуальной сфере связаны с различиями в становлении и функционировании двух видов интеллекта — «кристаллизованного» и «подвижного», или «текущего». Если возможности второго с возрастом снижаются, то потенциал первого, напротив, обнаруживает тенденцию к более полному раскрытию во второй половине жизни. Этим, в частности, объясняется и отмеченный выше факт наиболее высокой творческой продуктивности в зрелом возрасте (20 — 40 лет).

Некоторые ученые (Л. Векс, Д. Бем, Д. Брунер и др.) подчеркивают, что для мышления взрослых людей характерно наличие раз-

нообразных, мультиуровневых операций. При оптимальных условиях задача, стоящая перед взрослым индивидом, заставляет его утилизировать свои знания для разрешения конкретной жизненной ситуации, что и приводит к высокому уровню компетентности.

Пиаже считал, что последняя стадия в его периодизации психического развития — стадия формальных операций может длиться всю взрослую жизнь без последующих качественных изменений. Небольшие изменения когнитивных процессов в зрелые и поздние годы жизни во многом связаны с теми способами, которые были оперативными для человека в подростковом и раннем взрослом возрасте. В то же время часто формируется и новая стадия мышления, стадия диалектических операций, характеризующаяся умением находить и ставить проблемы. Эта стадия свойственна интеллекту взрослого человека, который живет в ситуации разнообразия, неопределенности повседневной жизни.

Характеризуя когнитивное развитие человека, ученые подчеркивали, что первоначальная стадия приобретения, характерная для ранних этапов онтогенеза, преобразуется в период ранней зрелости в стадию достижения, в течение которой происходит активное использование приобретенных ранее знаний и умений. Таким образом, для ранней зрелости характерна восприимчивость и стремление применить имеющиеся когнитивные схемы в практике, для оценки окружающей обстановки. В зрелом возрасте часто встречаются еще две формы интеллектуальной активности. Первая из них заключается в интеграции умений справляться со сложными проблемами и задачами социальной среды (ответственная). Во второй, более специализированной, получившей название исполнительской, используются специфические стратегии, умения и навыки в решении комплекса проблем среднего возраста. На заключительной стадии (реинтеграции) приобретенные ранее информация, опыт, стратегии решения проблем, реорганизовываются на основе опыта и личностных качеств конкретного человека. Этот процесс отражает целостность системы личность — окружение и их взаимовлияние, приводя к появлению уникальной личностной схемы.

Расширяется и круг общения людей, в который входят не только близкие друзья, но и коллеги по работе, знакомые, связанные с разнообразными сферами ролевой деятельности взрослого человека.

Определяющим для развития личности в зрелости, по мнению большинства психологов, является стремление к наиболее полной самореализации в различных сферах жизни — профессиональной, семейной, творческой. Высокая продуктивность и удовлетворенность результатами собственной деятельности дает челове-

ку чувство полноты и смысла жизни. Папротив, неспособность успешно включиться в жизнь общества, обрести свое место, приводит к тягостным переживаниям личностного застоя. В поздней зрелости и пожилом возрасте существенно влияние на самооценку и степень удовлетворенности человека жизнью начинают оказывать повзрослевшие дети. Их успешность может стать мощным подтверждением самоактуализации человека, придать смысл его жизни. Разрыв связей с детьми, их неудачи могут стать свидетельством бессмысленности большей части затраченных усилий.

Пеоднородность периода зрелости, о которой уже упоминалось выше, связана и с наличием возрастных кризисов, существование которых было доказано многими исследованиями, хотя их содержание и изучено значительно меньше, чем содержание кризисов детства и юности. Сложность их изучения связана с тем, что они протекают, как правило, более скрыто, без выраженных изменений в поведении. Кризисы зрелости связаны с процессом переосмыслением ценностей и целей жизни, появлением новых мотивов. В качестве одного из наиболее значительных кризисов выделяют *кризис середины жизни* (между 35 – 40 годами). По мнению Э. Эриксона, он связан с рефлексией, анализом достижений и ошибок, допущенных в прошлом, а также с оценкой своих возможностей самореализоваться в остающийся отрезок жизни.

Особенности психического развития в поздний период жизни

Говоря о позднем периоде жизни, необходимо помнить, что в психологии нет четкого определения границ этого этапа онтогенеза. Как правило, ученые выделяют две возрастные группы — от 60 до 75 лет и старше 75 лет, которые неодинаковы по своему психологическому и медицинскому состоянию. Для людей, входящих в первую группу, характерно сохранение достаточно высокого уровня активности, а наиболее значимыми проблемами для них являются нарушение социально-психологической адаптации и вызываемый этим психологический дискомфорт. Для людей, входящих во вторую группу, на первый план выходят медицинские проблемы, связанные с ухудшением здоровья, слабостью и часто необходимостью постоянного ухода. Исходя из этого, в литературе встречаются понятия *первой старости* и *второй старости*, характеризующие пожилых людей, входящих в первую или вторую группы.

Согласно современной точке зрения становление любой функции (физиологической, психофизиологической, психической)

идет непрерывно от рождения до старости, причем разные стороны этих функций изменяются с разной степенью интенсивности.

Большинство ученых придерживается мнения о том, что **нарушения памяти** являются основным признаком психического старения. Однако снижение функций памяти, ассоциируемое со старением как один из ее частых признаков наблюдается не у всех старых лиц. Современные исследования свидетельствуют о несоответствии между субъективными жалобами престарелых на нарушения памяти и реальной способностью к запоминанию. Память, как и интеллектуально-логическая деятельность в целом, является сложной психической функцией, зависящей и от влияния других психических свойств, таких как настроение, психическая активность, установка, социальные факторы, а также от состояния физического здоровья. Ученые также отмечают неравномерность снижения различных функций памяти с возрастом. В частности, оперативная память ухудшается быстрее, чем кратковременная и объем непосредственной памяти. Постепенное снижение умственной работоспособности и опережающее ослабление оперативной памяти особенно явно выражено по сравнению с ясностью воспоминаний далекого прошлого (явления «дальней реминисценции» и автобиографической памяти). Сохранной остается и логико-смысловая память, которая помогает переработке и хранению логического и систематизированного материала, помогая преодолеть некоторые недостатки механической памяти.

Актуальность исследований мышления в пожилом возрасте обусловлена, в первую очередь, тем обстоятельством, что именно этот вид интеллектуальной активности выступает в качестве одного из факторов, тормозящих темп нарастания возрастных изменений психики на поздних этапах онтогенеза. Интеллектуальная сохранность на поздних этапах онтогенеза обеспечивается главным образом за счет понятийного мышления, которое компенсирует снижение эффективности операций, обеспечивающих пространственные преобразования и оперативные формы переработки информации. Остаются без каких-либо существенных изменений те вербальные познавательные функции, которые связаны с запасом знаний, способностью к категориальному обобщению и пониманию значений слов. Более того, старшие возрастные группы демонстрируют значимое преимущество в тех заданиях, которые требуют опыта и словарного запаса. Пожилым людям только требовалось больше времени при тестировании. На этапе позднего онтогенеза имеет место своеобразная дивергенция двух уровней психической активности: натуральные когнитивные процессы обнаруживают отчетливую тенденцию к сни-

жению, в то время как опосредование становится все более самостоятельной формой активности.

Вопрос *творческой продуктивности* пожилых не представляется однозначным. С одной стороны, снижается способность к усвоению нового и способность к адаптации при достаточно высоком уровне сохранности и оперировании накопленными знаниями. С другой стороны, известно много примеров полной сохранности творческих возможностей до глубокой старости, что указывает на отсутствие строгой закономерности между увеличением возраста и снижением творческих способностей.

Широко распространен стереотип о том, что образ мысли старого человека консервативен, стереотипен, что старый человек с трудом усваивает новую, в особенности необычную информацию, что он не может творчески мыслить. Это мнение бытует во многих сферах общественной жизни — в быту, на производстве, в науке, искусстве. Однако большое количество исследователей опровергают его, доказывая, что многие ученые и деятели искусства сохраняют высокую работоспособность не только до пожилого, но и старческого возраста: Галилей закончил свои «Диалоги новой науки» в 72 года, Эйлер создал серьезные математические труды в 72 года, Бюффон между 67 и 81 годами написал лучшие тома своей «Естественной истории». Примеров можно привести множество.

У большинства людей, не занимающихся активной познавательной, творческой деятельностью, система взглядов, сложившаяся в молодости, с возрастом утрачивает способность перестраиваться под влиянием внешних или внутренних факторов. Этим объясняются устаревшие вкусы старых людей, их догматичность и недостаточная гибкость. Сужение круга интересов в позднем возрасте можно рассматривать как приспособительное явление, направленное на сбережение уменьшающихся возможностей организма и поддержание наиболее важных жизненных функций, т.е. старого человека перестает интересовать все, выходящее за пределы его субъективного мира, а оставшаяся энергия направляется на основную форму активности — самосохранение.

Совсем иная картина наблюдается у лиц высокообразованных, у представителей творческого труда. Их деятельность требует максимальных умственных затрат, в нее включается вся система интеллекта и каждая отдельная функция. Отсюда следует, что вся система становится устойчивой к старению; спада умственной активности не наблюдается до самого преклонного возраста. Кроме того, активность творческой личности всегда выходит за пределы семейных и узкопрофессиональных интересов, она взаимодействует с макросоциальной средой (политика, общественная деятельность).

Социально-психологическая адаптация пожилых людей представляется сложным образованием, состоит из многих составляющих и ее критериями являются:

- на уровне общества — степень сближения ценностных ориентаций различных половозрастных групп общества и степень совпадения авто- и гетеростереотипов пожилых;

- на уровне группы — степень ролевой адаптации, степень позитивности социальной идентичности, степень инкорпоризации (замыкания пожилых на своем непосредственном окружении);

- на уровне личности — приспособление к самому процессу старения и степень позитивности личностной идентичности.

Социальная ситуация развития пожилых людей связана с вхождением в новый круг ролей, соответствующих статусу пенсионера. При этом человеку необходимо овладеть нормативными моделями поведения, которые соответствуют этим ролям, а также способами их выполнения. Нормы и требования, предъявляемые к индивидам, достигшим границ определенного возраста, изменяются в зависимости от ожиданий окружающих. Трансформируются не только нормативные параметры ролей, но и сам круг определенных ролей, соотносящихся с данным возрастом и социальным статусом. На уровень конвенциональных ожиданий, предъявляемых к роли в социальной микросреде, оказывают влияние общекультурные нормы и ценности, характерные для конкретной общественной системы, а также нормы и требования малых социальных групп (коллектива, семьи, групп общения). В период, когда статус индивида стабилен, ожидания в большинстве случаев приведены в соответствие с результатами деятельности — индивид находится в состоянии психосоциального баланса — адаптивности. При изменении статуса может наблюдаться дезадаптация.

Очень важна в этом контексте **проблема межличностных отношений в семье**. Благополучные семейные отношения создают положительный эмоциональный фон, представляющий необходимое условие успешного выполнения рекреативной функции семьи. Для пожилых людей общение в семье выполняет особую компенсаторную функцию в период выхода на пенсию.

Важнейшей характеристикой кризиса позднего возраста является стремление к осмыслению жизни, подведению итогов своей деятельности. Люди, переживающие этот кризис, начинают задумываться о смысле прожитых лет, недаром Э. Эриксон писал о том, что этот возрастной период характеризуется разделением двух тенденций: цельность личности — отчаяние. Иными словами, осознание цели и смысла своей жизни помогает человеку воспринять ее как единую, состоящую из ряда этапов личностного роста и становления. В противном случае жизнь кажется прожитой зря,

состоящей из отдельных, мало связанных между собой периодов, и отчаяние становится альтернативой цельности и осмысленности жизни.

Потребность вложить в других частицу себя, своих стремлений, мыслей, открытий — одна из важнейших потребностей человека. Желание вложить что-то в других связано и со стремлением человека к бессмертию, со страхом смерти и, главное, страхом того, что после его физической смерти в мире ничего не изменится, никто о нем не вспомнит и все, что было им сделано, все его тревоги, открытия и радости уйдут вместе с ним. «Вклад в других», независимо от числа этих других, является важным фактором, стабилизирующим протекание кризиса пожилого возраста. Он дает человеку уверенность в его нужности, ощущение цельности и смысла прожитой жизни, снимает страх перед болезнями и смертью.

В процессе «кризиса пожилого возраста» человек осмысливает прожитые годы, ищет свою индивидуальность и значимость своей жизни. С точки зрения эмоциональной насыщенности, не имеет значения, проходит ли этот процесс на сознательном уровне либо осознается не полностью, открываясь человеку скорее в плане самоощущений, а не самосознания. В этом смысле кризис пожилого возраста аналогичен подростковому, так как и в том и в другом случае на уровне рефлексии, бессознательно идет процесс осмысления своей жизни и своей «самости», т.е. отличия своей духовной жизни, своего вклада от жизни и вклада других людей. Однако в отличие от подросткового, кризис пожилого возраста протекает более эмоционально и часто заканчивается трагически. Подросток осмысляет жизненную перспективу, цель рефлексии — формирование своей жизни и профессиональной деятельности в будущем, исправление допущенных ошибок. В пожилом же возрасте этот анализ связан с ретроспективной оценкой себя и своей жизни. Поиск смысла жизни, особенно вывод о том, что она прожита не так или зря, должен осознаваться человеком как данность, с которой часто ему бывает трудно примириться. Именно это делает этот кризис таким значимым для последующих лет жизни, придает ему такой эмоциональный и трагический накал.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ

1. Какие закономерности определяют развитие психики в онтогенезе?
2. Каким образом современные ученые трактуют связь наследственности и среды?
3. В чем роль деятельности в психическом развитии?
4. В чем отличия внешней и внутренней деятельности?

5. Чем характеризуется развивающееся обучение?
6. Какие проблемы общения рассматриваются в возрастной психологии?
7. Какие стили общения ребенка выделяют современные психологи?
8. Какие закономерности психического развития младенцев были открыты Н. М. Целовановым и А. Л. Гезеллом?
9. Каким образом восприятие влияет на развитие мышления в раннем и дошкольном возрасте?
10. Какие виды деятельности являются наиболее значимыми для развития восприятия и мышления в первые годы жизни и почему?
11. Какие закономерности развития мышления детей были описаны Ж. Пиаже?
12. В чем проявляется эгоцентризм мышления детей?
13. Как развивается самооценка детей в раннем и дошкольном возрасте?
14. Как влияет игра на развитие психики дошкольников?
15. Каковы составляющие психологической готовности детей к школе?
16. Как изменяется познавательная мотивация в младшем школьном возрасте?
17. Как влияет стиль общения учителя на психическое состояние первоклассника?
18. Какие изменения происходят в отношении к взрослым и сверстникам в подростковом возрасте?
19. Какова роль подросткового возраста в формировании личности и социальной идентичности?
20. В чем состоит психологическое содержание чувства взрослости?
21. Как изменяются временная перспектива в юности?
22. Как изменяется самосознание и самооценка в подростковом и юношеском периоде?
23. Что характеризует период психологической зрелости?
24. В чем заключается роль механизмов компенсации и адаптации к возрастным изменениям?
25. Каковы возможности личностного развития человека в позднем периоде жизни?

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

Баттерворт Д., Харрис М. Принципы психологии развития. — М., 2000.

Крайг Г. Психология развития. — СПб., 2000.

Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. — М., 1996.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОЩУЩЕНИЯ И ВОСПРИЯТИЯ

7.1. Общее понятие об ощущении

Ощущения — это наиболее элементарный психический процесс, заключающийся в отображении отдельных качеств и свойств предмета, т. е. ощущения передают лишь недифференцированные и неопредмеченные впечатления от окружающих объектов. Ощущения появляются у простейших живых существ, помогая им ориентироваться в окружающем мире, выделяя из среды сигналы о пище и опасности.

У высокоорганизованных животных и человека ощущения, как будет показано дальше, тесно связаны с восприятием, однако всегда выполняют свою роль сигналов, выделяющих значимые качества, связанные с важными для субъекта предметами, из окружающего мира. При этом отдельные качества или свойства не соединяются в целостный образ предмета. Так, натываясь в темноте на острый угол предмета, мы воспринимаем только одно из его качеств, не осознавая, что за предмет перед нами.

Ощущения составляют основу чувственного, т. е. основанного на работе органов чувств, познания. Физиологической основой ощущений является работа анализатора, который передает информацию от органов чувств (глаз, кончиков пальцев, уха и т. д.) по центроостремительным нервам в кору больших полушарий. Тот факт, что информация, поступающая от анализаторов, передает сведения о внешнем мире, поставил перед учеными вопрос о том, насколько эта информация верна и насколько правильно отражает внешнюю реальность. В философии эта проблема ставилась как проблема познаваемости мира, а данные, полученные психологами при изучении ощущения и восприятия, должны были помочь в решении этого вопроса. В психологии проблема достоверности ощущений связывалась с исследованием этапов процесса познания, объективности той информации, которая появляется на каждом этапе — ощущения, восприятия, памяти, мышления.

При этом первоначально считалось, что полученные знания перерабатываются постепенно, переходя с этапа на этап. Анализируя этот процесс формирования знаний о внешнем мире, психологи стремились ответить на вопрос о том, какой этап является важнейшим, как развивается знание — путем обобщения, от частного к общему, т. е. от ощущения к мышлению, или наоборот — путем постепенной конкретизации обобщенных понятий.

В настоящее время когнитивная психология накопила достаточно данных, показывающих, что процесс познания не является поэтапным, переработка информации происходит при помощи всех познавательных процессов одновременно, так как анализ поступающей информации и ее сравнение с уже имеющимися данными необходимы для быстрой и правильной ориентировки и построения адекватных схем окружающего.

Однако новые данные не снимают вопроса о природе ощущений, их свойствах и связи с объектами внешнего мира. Эмпирические наблюдения показали ученым, что органы чувств всегда проводят ту информацию, для которой они предназначены. Так, сигналы, попадающие в зрительный анализатор, осознаются нами как свет, а в слуховой — как звук. Это дало основания известному немецкому физиологу И. Мюллеру сформулировать свою теорию специфических энергий. Однако тот факт, что органы чувств действительно отражают, прежде всего, подобные себе сигналы, не является доказательством непознаваемости мира, принципиального отличия сведений, предоставляемых органами чувств, от объективных данных. Специфичность анализаторов свидетельствует о том, что в процессе эволюции происходит специализация каждого органа, отвечающего за ту или иную психическую функцию, и эта специализация направлена как раз на то, чтобы как можно лучше, точнее, полнее передавать информацию о внешнем мире, помогая субъекту ориентироваться в нем. При этом информация, которая передается от разных органов чувств, даже у низших живых существ, так или иначе, соотносится между собой. На более высоком уровне развития психики, при появлении восприятия, эта информация связывается в целостный образ, при этом отдельные ощущения дополняют и корректируют данные друг друга.

Таким образом, психологические исследования ощущений доказывают их активный характер, включенность субъекта в процесс чувственного познания. Рецепторная теория исходила из того, что ощущения — это пассивный процесс, в котором внешний мир воздействует на анализатор, оставляя на нем свои отпечатки. Поэтому главным в процессе ощущений являются рецепторы, их характеристики и свойства. На основе рецепторного подхода к чувственному познанию была сформулирована и тео-

рия Мюллера, не учитывающая активность самого субъекта, его опыт.

В противоположность этой позиции была высказана мысль об активном характере ощущений, связанном с тем, что уже на самых первоначальных этапах познания на процесс отражения отдельных качеств объектов влияют опыт, активность субъекта, его установки. Впервые эта мысль была высказана Г. В. Лейбницем, который писал, что, воспринимая окружающий мир, каждый человек воспринимает его по-своему, исходя из своих собственных представлений и опыта. Таким образом, картина мира, которая создается человеком, у каждого своя и отличается от других, но вместе с тем, эти представления в сути своей тождественны и в отражении главных свойств и качеств окружающей действительности совпадают. Лейбниц сравнивал эту особенность человеческого познания с восприятием города, на который разные люди смотрят с разных точек: «...как один и тот же город, если смотреть на него с разных сторон, кажется совершенно иным и как бы перспективно умноженным...», точно так же и образов окружающего мира существует столько же, сколько людей. Однако все эти индивидуальные образы — суть только перспективы одного и того же соответственно различным точкам зрения. Именно в этой тождественности, соответствии свойств вещей природы идеям разума, Лейбниц видит критерий истинности знания: природа единообразна в том, что касается сути вещей, хотя и допускает разницу степеней большего и меньшего, а также степеней совершенства. Таким образом, субъективность человеческого познания, по Лейбницу, является следствием активности познания и не противоречит объективности полученных знаний.

Идеи Г. В. Лейбница получили развитие в экспериментальных исследованиях И. М. Сеченова и Г. Гельмгольца, которые доказали активный характер ощущений, связанный с тем, что в работе анализатора принимают участие не только рецепторные, но и эффекторные компоненты. Данный подход получил название рефлекторного, так как в нем утверждалось, что вся рефлекторная дуга, а не только ее рецепторная часть, включается в процесс чувственного познания, придавая ему активность. Наглядной иллюстрацией правоты этого подхода может служить тот факт, что без активных движений (ощупывания, оглядывания) человек не может понять, что за предмет перед ним. Положив палец на поверхность, трудно узнать, гладкая она или шероховатая, если палец пассивно лежит на одном месте, а не движется по поверхности. Тем более невозможно ощутить более сложные качества, например форму предмета, не ощупывая его. В экспериментах Ярбуса и Кравкова были получены данные о том, что без мелких, сакка-

дических движений глаза образ предмета на сетчатке пропадает. То есть без мышечных импульсов глаз, так же как и рука, перестает видеть предмет.

В настоящее время доказано, что активность живых существ в процессе ощущений не ограничивается только включением в него моторных компонентов. Отбор нужной для субъекта информации происходит уже на первых этапах познания, в процессе ощущений, при этом в основе отбора лежат несколько критериев. Во-первых, это модальность сигналов, т. е., как было показано выше, каждый анализатор отбирает и проводит только сигналы определенного класса: зрительный — визуальную информацию, слуховой — звуковую и т. д.

Кроме того, из огромного количества ощущений, поступающих из внешней среды, живые существа отбирают те, которые связаны с их потребностями. Такая селекция сигналов происходит на бессознательном уровне, а у низших животных существуют специальные механизмы сличения, позволяющие выбрать нужные сигналы из окружающего мира. В предыдущих главах уже говорилось о том, как лягушка реагирует на движение определенных объектов, а паук — на вибрацию паутины. У высших животных процесс «просеивания» информации более сложен, однако принцип отбора остается неизменным: отбираются из среды и ощущаются именно те параметры, которые связаны с потребностями организма.

Так как среда, в которой находятся живые существа, постоянно изменяется, то, естественно, что их потребности меняются, меняется и способ их удовлетворения, возникают новые опасности. Поэтому необходимо выделять новые сигналы, и реакция на новизну (ориентировочный рефлекс) является одной из важнейших реакций всех живых существ. Через некоторое время рецепторы анализатора «привыкают» к новым сигналам и информация о них перестает поступать в центр в том случае, если они непосредственно не связаны, как было сказано выше, с удовлетворением значимых потребностей. Например, ощущение неудобства от полой одежды быстро проходит, и человек перестает ее замечать, точно так же перестают замечаться новые обои или новый цвет тетрадной обложки. В исследованиях Б. М. Теллова приводятся примеры того, как певцы перестают замечать изменение высоты звука своего голоса в том случае, если нет хотя бы небольших колебаний тона. Поэтому для управления звуком они используют вибрато — специальные незначительные изменения тона, поддерживающие необходимую ориентировку.

Существующие классификации ощущений выделяют несколько оснований для их группировки. Наиболее распространенной является классификация на основании модаль-

ности органов чувств — это зрительные, слуховые, тактильные, вкусовые и обонятельные ощущения. Этот вид классификации является и самым старым, такие группы ощущений выделялись еще учеными античности и Нового времени. Основанием для этой классификации стало и строение анализаторов, которые связывают, как уже упоминалось, органы чувств с мышцами. При этом необходимо помнить о том, что ощущения отражают не все, но только адекватные для данного анализатора раздражители. Так, у человека возбудителями зрительных ощущений являются электромагнитные волны, длина которых колеблется в диапазоне от 380 до 770 миллимикрон, а слуховые ощущения возникают при воздействии на рецепторы звуковых волн с частотой колебаний от 16 до 20 000 герц. Поэтому человек, например, не слышит ультразвук или не видит ультрафиолетовое излучение. Такие же ограничения есть у всех живых существ и для всех видов ощущений.

Пять основных видов ощущений разделяют на контактные и дистантные. *Контактные* (вкусовой, тактильный) *ощущения* возникают только при непосредственном соприкосновении (контакте) с объектами внешнего мира. Так, мы не можем ощутить вкус пищи или гладкость поверхности и температуру предмета, не прикоснувшись к нему. *Дистантные ощущения*, как видно из названия (зрение, слух, обоняние), позволяют оценить качества предмета на расстоянии — мы видим объекты, слышим звуки или улавливаем запахи иногда даже на значительных расстояниях от источника ощущения.

Экспериментальные исследования разных видов ощущений показали, что круг модальностей может быть увеличен как за счет расширения параметров внутри имеющихся видов ощущений, так и за счет включения новых их видов. Наиболее дифференцированным является тактильное ощущение, в котором выделяются болевые ощущения, температурные, ощущения давления, поверхности, формы предмета. Хотя это все ощущения одной модальности и связаны с контактами руки (особенно кончиков пальцев как наиболее чувствительной зоны тактильного анализатора) с поверхностью, характер этих ощущений, степень их сложности, даже некоторые их свойства существенно отличаются друг от друга. Например, болевые и температурные ощущения могут быть получены при соприкосновении практически любых частей тела с объектом, в то время как ощущения, передающие информацию о характере поверхности или ее форме наиболее полны при соприкосновении предмета с рукой. Болевые ощущения не всегда могут быть точно локализованы в пространстве (и тела, и внешнего мира), а температурные всегда точно соотносятся с объектами.

Во всех видах ощущений выделяются такие параметры, как *интенсивность*, т.е. сила воздействующего раздражителя, являющаяся количественной характеристикой ощущения, а также их временная характеристика — *длительность*.

Характеризуя основные виды ощущений, среди них выделяют *симультантные* (т.е. мгновенные) и *сукцессивные* (т.е. протяженные во времени). Симультантными являются зрительный, вкусовой и тактильный анализаторы, в то время как слуховой и обонятельный — сукцессивные. Некоторые ученые, исходя из того, что эти анализаторы направлены на разные параметры внешнего мира, подчеркивали пространственный характер симультантных ощущений, отражающих внешние, пространственные координаты окружающего, и временной характер сукцессивных, отражающих протяженность процессов во времени.

Еще одним основанием для классификации является расположение воспринимающих рецепторов: экстероцептивные (зрение, слух, запах, вкус, осязание) — передают информацию о внешнем мире; интероцептивные передают информацию о состоянии внутренних органов, проприоцептивные передают информацию от мышц и сухожилий, позволяя определить перемещение тела в пространстве, его наклон и т.д.

Экстероцепторы, передающие информацию о внешнем мире, непосредственно связаны с деятельностью анализаторов и представляют собой наиболее исследованный вид ощущений. Именно об этой группе ощущений говорилось выше, так как сведения об окружающей действительности передают зрительные, слуховые, тактильные, вкусовые и обонятельные ощущения.

Интероцепторы, отражающие внутреннее состояние организма, являются одним из наиболее древних видов чувствительности, так как их информация связана с жизнедеятельностью субъекта, обеспечивая живому существу возможность осознать свое соматическое состояние, предохранить организм от истощения, от развития болезни и т.д. Однако важно помнить, что данные, получаемые от интероцепторов, мало связаны с рефлексией и самосознанием человека, этот вид чувствительности есть и у живых существ, находящихся на существенно более низких ступенях психического развития, а информация носит преимущественно органический характер.

Некоторые ученые выделяют внутри интероцепторов специальную группу ощущений, так называемые *органические ощущения*, которые также передают информацию, отражающую жизнь организма. Однако эта группа ощущений связана только с нарушением автоматического протекания деятельности внутренних органов. К этим видам чувствительности относятся ощущения голода, жажды, полового влечения, сигналы, идущие от сердечно-

сосудистой и дыхательной систем. То есть это ощущения, поставляющие малодифференцированную информацию «хорошего или плохого» самочувствия человека.

Проприоцепторы, расположенные в мышцах и сухожилиях, помогают живому существу определить свое положение в пространстве. При описании уровней организации движения, выделенных Бернштейном, уже упоминалось о том, что без пространственной локализации, т.е. без информации от проприоцепторов, невозможно совершить даже простые движения (ходьбы, прыжков и т.д.), не говоря о более сложных двигательных актах — например, написания букв, ориентации на местности и т.д. Информация от проприоцепторов помогает скорректировать и данные, полученные от экстероцепторов — например, при наклоне головы образы предметов, расположенные на сетчатке, меняют свое положение. Сопутствующим этому изменению сигналы проприоцепторов корректируют образы предметов, помогая субъекту осознать, что изменилось не расположение объектов во внешнем поле, но собственное положение в нем.

Еще одним важным основанием для классификации является генетический параметр, выделяющий старую (с точки зрения филогенеза) и новую чувствительность. *Протопатическая* (старая) чувствительность возникает на самых начальных этапах психического развития, это именно тот вид чувствительности, который существует уже у простейших. Эта информация связана с наиболее значимыми для жизни сигналами, например болевыми, сигналами о движении, свете, громкости звука. *Эпикритическая* (новая) чувствительность возникает уже на более высоких стадиях развития психики, прежде всего у животных. Этот вид ощущений более точно и полно передает информацию о внешнем мире — не только о движении, но и о цвете и форме предметов, о звуковысотных отношениях, о характере поверхности и т.д.

Почти в каждом анализаторе есть оба эти вида чувствительности. Так, на сетчатке глаза есть палочки (орган протопатической чувствительности), передающие сигнал о движении. Они находятся на периферии сетчатки, так, чтобы любой, появившийся в поле зрения объект был оценен с точки зрения его возможного приближения к субъекту. Колбочки (орган эпикритической чувствительности) находятся в центральной части сетчатки, они передают более точную информацию о форме, цвете объекта, который представляет для нас определенный интерес. Эти два вида чувствительности работают совместно для того, чтобы помочь живому существу сориентироваться в окружающем — выделить движущие, потенциально угрожающие предметы и более отчетливо их оценить. Во внутренней, интероцепторной чувствитель-

ности преобладает протопатическая часть, так как информация о состоянии организма была необходима уже на самых ранних этапах существования живого существа. По характеру информации, идущей от этих рецепторов, хорошо видно, что она весьма смутна и расплывчата, не дает возможности локализовать источник ощущения (например, боли). Важным моментом является и тесная связь этих сигналов с эмоциями. Так, ощущение боли, отражающее нарушение нормальной работы организма, всегда аффективно, но не всегда достаточно информативно.

Среди основных свойств ощущений выделяют **пороги**. **Абсолютный порог ощущений** — это эта минимальная интенсивность, при которой сигнал начинает осознаваться субъектом. Для разных видов ощущений существуют свои пороги, иногда значительно отличающиеся друг от друга. **Относительный порог**, выражаемый законом Вебера — Фехнера, показывает, какое минимальное приращение интенсивности необходимо для того, чтобы ощутить изменение сигнала. Естественно, что чем больше исходный уровень, тем больше и порог. При тихом звуке достаточно прибавить немного громкости, чтобы мы заметили разницу. Если же играет громкая музыка или раздается сильный шум за окном, то незначительное его усиление нами не улавливается.

Ведущими свойствами ощущений являются также адаптация, сенсibilизация и синестезия.

Адаптация — это способность органов чувств приспособляться, привыкать к новому или изменившемуся интенсивность сигналу.

Выделяют несколько видов адаптации. Существуют, например, темновая и световая адаптация, адаптация к температуре или качеству поверхности. Некоторые из них мы довольно часто испытываем в повседневной жизни. Опуская руку в горячую воду, мы в первый момент чувствуем высокую температуру, однако постепенно тело привыкает и перестает ощущать воду как горячую (или чрезмерно холодную).

Не менее распространенными являются феномены темновой и световой адаптации, т. е. привыкания к свету или темноте. Так, зайдя с солнечной улицы в темную комнату, мы в первый момент почти ничего не видим. Однако довольно быстро глаз привыкает (адаптируется) к полумраку, и мы начинаем различать окружающее, сначала смутно, а затем все более и более четко. Точно так же, выйдя на яркий свет из темноты, мы в первый момент плохо различаем окружающее, а затем световая адаптация помогает нам увидеть предметы.

Есть только два вида чувствительности, к которой не может привыкнуть живое существо — это боль и слух. Это связано с биологической целесообразностью, так как, например, в резуль-

тате привыкания к боли у живого существа снижается порог опасности и оно может погибнуть. Важно также и постоянно слышать звуки окружающего мира, так как (особенно на первых этапах филогенеза) опасность можно было точнее определить именно по звуку, сигнализирующему о ее приближении. У человека также речь (т. е. звук) содержит чрезвычайно важную для жизни информацию. К звуку можно постараться привыкнуть, не замечать его (как и боль), но стоит ослабить внимание — и звук или боль опять осознаются. В то время как воссоздать ощущения горячей воды или слепоты в темной комнате мы уже не сможем ни при каких условиях.

Сенсибилизация связана с повышением чувствительности, снижением ее порога. Это свойство возникает в связи с усилением мотивации или определенными условиями жизни, требованиями профессиональной деятельности. Так, при высокой заинтересованности мы можем услышать звуки, которых бы не услышали в обычной ситуации (например, вам хочется услышать тихую речь, зная, что разговор идет именно о вас).

Профессиональная сенсибилизация связана с постоянным упражнением определенного анализатора, что приводит к повышению его чувствительности. Музыканты различают обертоны в звуке, кажуемся непрофессионалам единым тоном, при этом у скрипачей, для которых звуковысотный слух особенно важен, слуховая чувствительность выше, чем, например, у пианистов. Художники видят разные оттенки в едином для других цвете, много точнее оценивают пропорции окружающих предметов, их формы.

Повышению чувствительности способствуют и условия жизни. Так, северные народы выделяют несколько оттенков белого цвета (единого для остальных), так как от состояния снега зависит многое в их жизни.

Синестезия — основана на совместной работе нескольких анализаторов. Так, мы можем связать цвет со звуком (например, цветомзыка) или с температурными ощущениями (теплые или холодные тона) и т. д. У многих людей высоко развит такой вид чувствительности, на нем основана работа цветомзыкальных установок, некоторых видов цветовой терапии. Отдельные музыкальные произведения (например, А. Н. Скрябина, Н. А. Римского-Корсакова, у которых был очень развит цветной слух) рассчитаны именно на синтетическое восприятие, а в партитуре указаны как ноты, так и цвета. Важным моментом является и то, что такое совместное ощущение более устойчиво и лучше сохраняется в памяти, чем обычное.

Синестезия помогает также компенсировать недостатки деятельности какого-то анализатора — например, плохо слышащие

люди различают звуки по вибрации, они могут даже слушать музыку, сидя спиной к оркестру (так лучше улавливается вибрация) или держа руку на музыкальном инструменте. В воспоминаниях слепоглухонемой Э. Келер говорится о том, что у нее была высоко развита обонятельная чувствительность, что помогало ей узнавать большинство людей, многие предметы по запаху.

7.2. Общая характеристика восприятия, теории восприятия, его свойства

Восприятие (перцепция) — это воссоздание целостных образов объектов (предметов, ситуаций и т.д.). У человека и высших животных, как уже упоминалось выше, ощущения тесно связаны с восприятием (перцепцией), т.е. с целостным образом предмета в совокупности его свойств и качеств. Так как создание образа предмета является здесь единым процессом, то и классификация восприятия основывается на содержании воспринимаемых объектов (или выделении ведущего рецептора) — зрительное восприятие, слуховое, тактильное и т.д. Выделяются также виды восприятия соответственно его содержанию — восприятие формы, цвета, пространства, движения, времени.

Процесс восприятия, категория образа как его продукта являлись важнейшим предметом психологических исследований еще с античной психологии.

Ассоциативная психология внесла большой вклад в развитие проблемы восприятия, однако новые исследования, которые были проведены в начале XX века, показали, что образ предмета сразу формируется как целостная система, которая не разложима на части. Это привело гештальтпсихологов, которые и заложили новый подход к изучению восприятия, к выводу, что целостный образ предшествует расчлененному, детальному образу предмета.

Большинство свойств и законов восприятия было открыто и изучено гештальтпсихологами. Обращение гештальтпсихологии к проблеме восприятия не случайно. Тот факт, что они считали основой психики целостные структуры (гештальты), закономерно привел их к необходимости изучения связи этих гештальтов с процессами познания. При этом ведущим становится не мышление или память, но восприятие, отождествляемое с отражением гештальта, а мышление, память, воображение понимаются как этапы дальнейшей переработки образа-гештальта.

В исследованиях гештальтпсихологов было впервые доказано, что целостный образ в развитии восприятия предшествует образу, в котором выделяются отдельные черты и детали предметов. То есть у низших животных формирование целостного образа

происходит постепенно, так как он складывается из отдельных свойств предмета. У человека же и высших животных целостность образа задана изначально. Обосновывая ведущие законы восприятия, М. Вертгеймер писал, что «существуют связи, при которых то, что происходит в целом, не выводится из элементов, существующих, якобы, в виде отдельных кусков, связанных потом вместе, а, напротив, то, что проявляется в отдельной части этого целого, определяется внутренним структурным законом этого целого».

Наглядным доказательством того факта, что мы воспринимаем не отдельные предметы в ситуации, но всю ситуацию в целом, стали эксперименты Вертгеймера по исследованию зрительного восприятия. С помощью тахистоскопа он экспонировал с различной скоростью один за другим два раздражителя (линии или кривые). Когда интервал между предъявлениями был относительно большой, испытуемые воспринимали раздражители последовательно, а при очень коротком интервале они воспринимались как данные одновременно. При экспонировании с оптимальным интервалом (около 60 миллисекунд) у испытуемых возникало восприятие движения, т.е. им казалось, что один объект перемещается из одной точки в другую, в то время как им предъявлялось два объекта, размещенных в разных точках. В определенный момент испытуемые начинали воспринимать чистое движение, т.е. осознавали, что движение происходит, но без перемещения объекта. Это явление было названо *фи-феноменом*. Это специальный термин был введен для того, чтобы выделить уникальность этого явления восприятия, его несводимость к сумме ощущений.

Доказательством первоначальной целостности воспринимаемого образа служат и многочисленные работы по маскировке объектов (Тоттшальда, Коффки, Тешлова и др.), которые нашли большое практическое применение во время Первой мировой войны. Эти работы показали, что такое изменение контура, как его дополнение или усложнение служат надежным способом его маскировки, в то время как наложение сетки (шума в терминах современной теории обнаружения сигнала) часто бывает неэффективно. Эти данные выявили, что при восприятии объекта происходит его выделение из фона, при этом эффективность маскировки связана со степенью сложности разделения объекта и фона. Именно целостность всех параметров фигуры делает трудным ее обнаружение, так как необходимо вычленивать весь контур данной фигуры из фона, а не опознать ее отдельную часть, «спрятанную» среди других.

Данные гештальтпсихологов существенно повлияли на современное понимание восприятия, его природы и свойств. Не меньшее значение имели и идеи М. Вертгеймера, К. Коффки и других ученых о значительной роли восприятия в общем процессе по-

знания. В то же время именно этот аспект — взаимосвязь отдельных познавательных процессов в ходе построения схемы окружающего мира претерпел наиболее существенное изменение в последние десятилетия. Исследования, проведенные в рамках когнитивной психологии, показали тесную и неразрывную связь психических процессов, прежде всего, восприятия и памяти. Вводя понятия иконической и эхоической памяти, о которых будет более подробно рассказано в следующей главе, У. Найссер показал, что разделить восприятие, кратковременную и сенсорную память в процессе переработки поступающей информации практически невозможно.

При этом под восприятием в данном подходе понимается процесс использования недостаточной и потому неоднозначной информации для выбора одной из хранящихся в памяти гипотез о сиюминутном состоянии внешнего мира. Гипотезы строятся для ответа на вопросы о том, что представляют из себя объекты, какова их величина, удаленность и т.д. При поиске ответа на вопрос «Что такое перед нами, что это за объект или ситуация?» человек использует те знания, которые хранятся в его памяти. При этом, как и подчеркивали гештальтпсихологи, данная информация носит целостный характер, что и помогает, прогнозируя наличие других значимых объектов (или деталей объекта), достроить неполный или неоднозначный образ до целостной и адекватной схемы. Например, зная, что в лице человека — два глаза, нос, рот и т.д., можно, увидев один глаз и рот, спрогнозировать наличие других деталей и достроить неполный образ до адекватного и целостного — лица человека. В том случае, если эти черты носят какие-то характерные, свойственные знакомому человеку детали, опознается не просто лицо, но лицо близкого человека.

Образ мира — понятие, введенное А. Н. Леонтьевым, в некоторых аспектах аналогично схеме окружающего, о которой писали гештальтпсихологи и представители когнитивной психологии. Это также целостная система представлений человека о мире, других людях, о себе. При этом в содержание образа мира входят не только данные о непосредственно воспринимаемых явлениях, но и результаты объект-субъектного и объект-объектного взаимодействия. Например, мы можем испытать предмет, бросив его на пол, а отношение другого человека к себе проверить в конфликте. Эти данные, соединяясь с информацией, хранимой в памяти, могут откорректировать наше представление о предмете, об окружающих людях, незначительно или даже существенно изменив образ мира.

Данные объекта — объектного взаимодействия также изменяют представления о мире, расширяя наши знания о нем. Например, для того, чтобы узнать о твердости или массе предметов, мы

можем попытаться порезать бумагу, деревянный или железный брусок, стекло ножницами, выяснив при этом, какой из этих материалов тверже. Точно так же, бросая различные предметы в воду, мы определяем такие их свойства, которые не открываются при прямом, непосредственном взгляде. Но такое опосредованное знание, как будет показано дальше, есть результат мышления, а не восприятия или памяти. Таким образом, в картину мира входят данные разных когнитивных процессов, подтверждая идею об их взаимосвязи и целостности знания.

Образ мира является результатом активного взаимодействия субъекта с окружающей действительностью, при этом при построении новых элементов картины мира человек выдвигает различные гипотезы, вытекающие из уже существующей у него картины окружающего. Таким образом, в процессе познания происходит непрерывная выработка взаимосвязанной системы познавательных гипотез, возникающих как ответ на сигналы внешнего мира.

Важным моментом концепции образа мира является тот факт, что наряду с объективной информацией, полученной в результате собственного опыта, в него включается система значений, содержащая знания, выработанные человечеством, т.е. культурный опыт поколений, того социума, к которому принадлежит человек. Кроме значений в образ мира включены и смыслы, отражающие отношение субъекта к различным понятиям, к объектам действительности, другим людям. Так образ мира приобретает не только системный, но и многоуровневый характер, включая данные разных познавательных процессов, культуры, личного опыта и переживаний человека.

Несмотря на значительную разницу в понимании природы и свойств восприятия, практически все рассмотренные выше теории не отрицали, что большую роль в восприятии играют не только рецепторные, но и моторные компоненты. Анализ восприятия сложных предметов показывает, что это процесс, в котором рецепторы и мышцы (сенсорика и моторика) действуют совместно. Без осязающих движений глаза или руки мы не смогли бы увидеть и узнать ни один, даже самый простой предмет. Так, закрыв глаза и положив палец на карандаш или очки, мы можем осознать лишь какое-то одно качество этого предмета (например, гладкость). Но для того, чтобы сказать, что это такое, мы должны провести рукой, осязать весь предмет. Точно так же действует и наш глаз, совершая осязающие движения, неосознаваемые нами.

Подводя итоги сравнительному анализу данных подходов, важно подчеркнуть, что практически все исследователи постулируют активность субъекта в построении картины мира и возможность

привлечения им памяти, мышления, воображения при восприятии поступающих стимулов. При этом большинство материалов, полученных разными учеными и в разное время, подтверждают влияние личности самого воспринимающего на процесс восприятия.

Избирательный характер восприятия, влияние прошлого опыта (апперцепции) и внимания на его протекание отмечалось многими исследователями. Многочисленные примеры этого явления существуют и в повседневной жизни. Можно, например, долго разговаривать с каким-то человеком, совершенно не запомнив, о чем, собственно, шел разговор. В то же время внешний вид (платье, рубашка, какое-то украшение или галстук), выражение лица собеседника могут быть воспроизведены до мельчайших деталей. Следовательно, объектом восприятия в этой ситуации была не тема беседы, но сам собеседник, а сопутствующие детали (содержание разговора, окружающие и т.д.) не включались в создаваемый образ.

Выделяют основные свойства восприятия или способы организации перцептивного образа. Это — константность, осмысленность, предметность.

Константность — это постоянство восприятия формы, размера и цвета предметов окружающего мира. Благодаря константности мы узнаем предметы при изменении освещения, их удалении от нас, изменении их положения на сетчатке глаза. Так, наше понимание местоположения окружающих предметов не изменится, если мы наклоним голову, хотя их изображения на сетчатке будут другими. Даже если мы увидим наклоненную тарелку или освещенный красной лампой лист писчей бумаги, мы не решим, что тарелка из круглой превратилась в овальную, а бумага стала розовой. Именно в этих феноменах и проявляется действие константности формы и цвета.

Постоянство размера проявляется в том, что при взгляде на картинку, на которой человек выше дома, мы понимаем, что это связано с расстоянием (человек близко, а дом далеко), но не с реальными размерами этих объектов. При удалении объектов мы всегда можем оценить их реальные размеры, понимая, что самолет не стал меньше от того, что поднялся в небо. Если бы не было константности восприятия, то при каждом малейшем движении, повороте головы, изменении освещения изменялись бы и все основные свойства окружающих нас предметов. Поэтому мы не могли бы не только узнавать знакомые объекты, но и просто ориентироваться в окружающем.

Эти свойства восприятия не даны от рождения, но развиваются в процессе жизни и взаимодействия с предметами окружающего мира, т.е. они являются производными от главного свойства

восприятия — его *осмысленности* и *отнесенности к предметам* (эталонам).

В процессе манипулирования с объектами внешнего мира ребенок осмысляет их функции, соотнося свойства предмета с его внешним видом. Зависимость константности и правильности восприятия от его предметности была доказана и экспериментально. Испытуемому предлагалось посмотреть в щелку на предмет, оценив его цвет. Щель была такая узкая, что испытуемый не мог видеть предмет целиком, не узнавал, что именно перед ним. Поэтому при освещении куска мела белым светом он опознавался как белый, красным — как розовый, синим — как голубой. В другой серии экспериментов, когда испытуемые могли увидеть предмет целиком, цвет мела не изменялся ни при каком освещении.

Точно так же при восприятии лужи на дороге ее форма изменялась в зависимости от того, под каким углом она предъявлялась испытуемому, превращаясь то в круг, то в различные овалы. В то же время форма мячика не изменялась ни при каком предъявлении. Таким образом, было подтверждено, что осмысленность, т. е. отнесение образа к определенной группе предметов (эталон), дает возможность сохранить его правильное и постоянное восприятие в любых условиях.

В основе осмысленности восприятия лежит категоризация объектов, т. е. отнесенность их к определенной категории, чаще всего к конкретной группе предметов. Важным моментом в процессе осмысления является сигнальный характер стимулов, имеющих значение, например, стоп-сигнала, сигнала опасности, пищи, партнера.

Осмысленность и предметность свойственны не только зрительному, но и тактильному, и слуховому восприятию. Очень сложно, например, расслышать и правильно воспроизвести слова, произнесенные на незнакомом иностранном языке. Однако слова знакомого и, тем более, родного языка воспринимаются и воспроизводятся легко, так как при этом слуховые образы категоризируются и различаются не отдельные звуки или звуковые сочетания, но целые слова или фразы, имеющие конкретное значение для воспринимающего и обозначающие реальные предметы и ситуации.

7.3. Восприятие формы, цвета, пространства, движения и времени

Одним из ведущих видов восприятия является *восприятие формы*, на основании которой в большей степени и происходит

осмысление, категоризация предметов. При восприятии формы огромное значение имеют такие ее свойства, как структурность, прегнантность, дополнение до целого, фигура-фон, которые были открыты в работах гештальтпсихологов.

Структурность — свойство, выявленное первоначально в экспериментах Вертеймера, который назвал его группировкой. Он показал, что человек в процессе восприятия не просто суммирует отдельные точки воспринимаемого контура, но группирует отдельные части по определенным признакам так, чтобы получилась понятная, близкая к воспринимаемому контексту структура. Тот факт, что воспринимающий субъект (человек, высшее животное) видит мир не как хаотический набор смутных образов, но как систему, состоящую из четких образов, объясняется именно структурностью восприятия. Структурность помогает нам разглядеть какую-то форму даже в неопределенных очертаниях окружающего. Так, в рассыпанных по листу бумаги точках мы видим не беспорядочный набор, но структуру, состоящую из вертикальных или горизонтальных линий, отмеченных точками. Кто-то может увидеть квадраты из точек, кто-то систематизирует по другим признакам, но в любом случае мы видим упорядоченную систему знаков, помогающую нам лучше ориентироваться в окружающем (рис. 1).

Однажды воспринятая структура имеет тенденцию восприниматься в сходных или последующих структурах. Действие всех этих факторов подчиняется основному закону, названному Вертеймером «законом прегнантности» (или законом «хорошей формы»), который интерпретируется как стремление к простым и четким формам и простым и устойчивым состояниям.

Свойство *дополнения до целого* выступает как одно из выражений стремления к «хорошей форме», так как люди склонны достраивать неоконченные фигуры, чтобы увидеть в них знакомую форму. Так, незаконченная округлая линия воспринимается как круг или овал, три пересекающиеся линии — как треугольник и т.д. При этом сам принцип дополнения контура до целого сохраняется всегда, хотя название фигуры может быть разным в зависимости от социального или культурного контекста, опыта воспринимающего. Например, незаконченный овал может называться серрой, обручем, треугольник — амулетом или музыкальным инструментом. Таким образом, культурная обусловленность сенсорных эталонов проявляется в процессе осмысления предметов, их категоризации, но сама форма воспринимаемого в большей степени зависит от организации сигнала.

Свойство *фигура-фон* чаще всего появляется при восприятии так называемых двойных фигур (например, два профиля и ваза на рис. 2), в которых объект восприятия выделяется в зависимо-

сти от того, что воспринимается как фигура, а что — как фон, на котором она предьявляется. При этом изменение ракурса или перемещение внимания способствуют изменению воспринимаемой фигуры.

Свойства структурности, правильности (прегнантности) восприятия, стремление дополнить контур до целого объясняют и способность человека классифицировать поступающую из внешнего мира информацию. Так, мы можем увидеть профиль человека в бесформенном облаке или корне дерева, узнать в наборе теней квадрат или круг, угадать в незаконченной фигуре треугольник — этому помогает «правильность» восприятия, его свойство увидеть хорошую, четкую форму в неопределенном образе (рис. 3).

Восприятие цвета, точнее, восприятие предметных цветов — это один из видов зрительной перцепции, в результате которого возникает постижение хроматичности объектов.

В отличие от цветового ощущения, которое показывает только цветовой фон сам по себе, безотносительно к его объектной отнесенности, цветовое восприятие характеризует цвет реального предмета. Так, мы видим белый кусок мела или красную мякоть арбуза, разрезанного на тарелке, его зеленую кожуру и т.д. Поэтому восприятие цвета зависит не только от длины волны, от излучения, попадающего в глаз от поверхности мела или арбуза, но и от фактуры мякоти и корки арбуза, от той поверхности, на которой этот арбуз расположен.

Оказывает воздействие на цветовую перцепцию и предметность восприятия, так как, зная, что перед нами мел, мы, как было показано выше, при любом освещении увидим его белым. Информация о том, что данный арбуз сладкий и очень сочный, тоже влияет на цветовой эффект, так же как и данные о том, что это не реальный плод, а его муляж.

В исследованиях гештальтпсихологов было показано, что в реальной жизни воспринимается, как правило, не чистый цвет, но соотношение цветов. Это явление было ими названо *транспозицией*. Исследование транспозиции проводилось в экспериментах Коффки и Келера. Ими было показано, что цветовое зрение основывается на восприятии сочетания фигура-фон и их контрасте, т.е. люди воспринимают не сами цвета, но их отношения. Так, в опыте Коффки детям предлагалось найти конфетку, которая была в одной из двух прикрытых цветной картонкой чашек. Конфетка всегда лежала в чашке, которая была закрыта темно-серой картонкой, в то время как под черной конфетки никогда не было. В контрольном эксперименте детям надо было выбрать не между черной и темно-серой крышечкой, как они привыкли, но между темно-серой и светло-серой. В том случае, если бы они воспри-

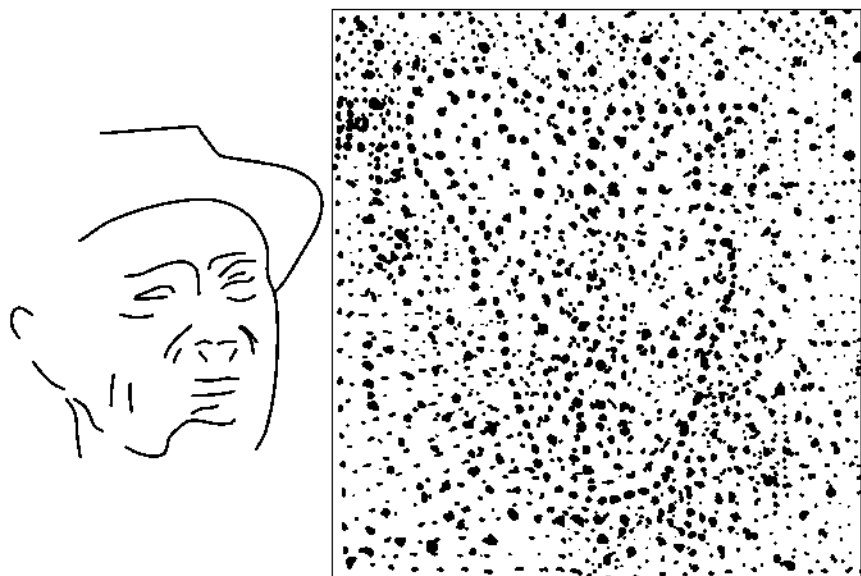


Рис. 1

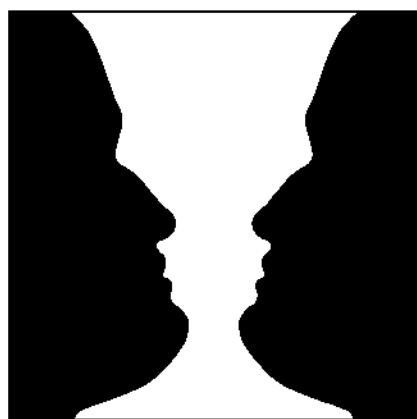


Рис. 2

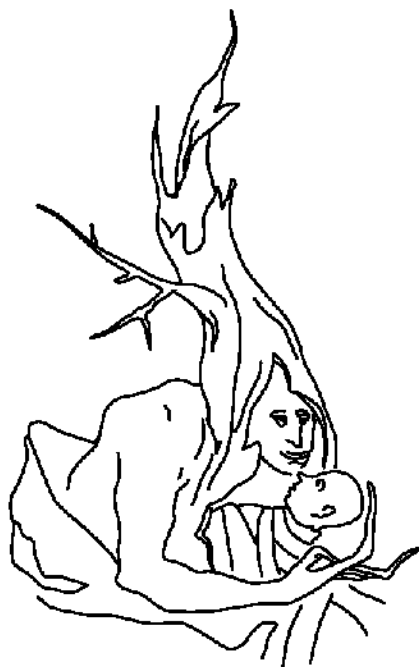


Рис. 3

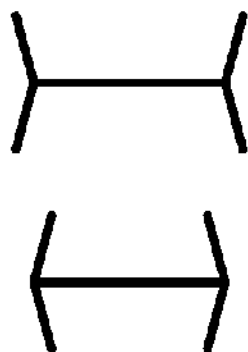


Рис. 4

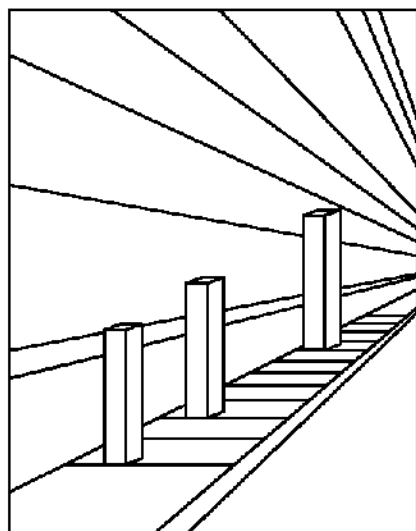


Рис. 5

нимали чистый цвет, они выбрали бы привычную темно-серую крышку, однако дети выбирали светло-серую, так как ориентировались не на чистый цвет, но на соотношение цветов, выбирая более светлый оттенок. Аналогичный опыт был проведен и с животными, которые также воспринимали только сочетания цветов, а не сам цвет.

Восприятие пространства, движения и времени основывается на работе ведущих анализаторов — зрительного (пространство и движение) и слухового (время).

При восприятии пространства оценивается расстояние между предметами, их удаленность от наблюдателя, глубина, объемность (трехмерность) объектов, а также направление их локализации, что позволяет наблюдателю не только воспринять пространство, но и ориентироваться в нем.

Оценка размера является одним из механизмов восприятия удаленности предметов. Не меньшее значение имеют и данные проприоцепторов, сигнализирующих о перемещении тела наблюдателя, так как пространственная ориентировка с необходимостью включает оценку места собственного тела в системе пространственных координат и как точки отсчета удаленности объектов, и для понимания направления их локализации и направленности собственного перемещения.

Существуют и специальные механизмы восприятия пространства, связанные с данными, поставляемыми глазодвигательными мышцами и бинокулярным зрением, а частично и биноуральным слухом.

Существуют два механизма восприятия пространства. Первый из них связан с тем, что при удалении или приближении объектов изменяется кривизна хрусталика глаза. Мышцы, изменяющие форму хрусталика, посылают сигналы в наш мозг, позволяя оценить глубину предмета. Например, при изменении кривизны в процессе разглядывания передней и боковой сторон дома мы понимаем, что он не одномерный, но объемный. При рассматривании картишки изображения того же дома изменения кривизны хрусталика не возникает, а потому мы оцениваем этот предмет как плоский.

Еще одним механизмом восприятия пространства является расхождение между информацией, которую нам посылает правый и левый глаз. Образ внешнего мира на центральной части сетчатки двух глаз совпадает между собой, поэтому изображение не удваивается. Но на периферии, недалеко от слепого пятна (места, где зрительный нерв входит в сетчатку), образы объемного предмета не совпадают, эти точки посылают в мозг различные сведения. Это расхождение в сигналах, поступающих от разных глаз, и воспринимается нами как информация об объеме предмета.

Этот феномен можно легко наблюдать, положив любой предмет прямо перед собой и рассматривая его, попеременно закрывая то один, то другой глаз. Вы увидите, что самые крайние точки предмета с левой и правой сторон видятся по-разному. Вы не видите правым глазом левого края предмета, а левым — правого. Это и есть тот механизм, который позволяет судить об объеме предмета. На его работе основано действие стереоскопов, в которых картинки, попадающие на правый и левый глаз, не совпадают, а потому перед нами предстает объемное изображение.

Восприятие движения также связано с работой двух механизмов: изображение — сетчатка и глаз — голова. При движении предмет перемещается по сетчатке, попадая на разные ее точки. Информация о перемещении объекта от разных нейронов сетчатки и воспринимается нами как сигнал о движении предмета. Для лучшего обзора субъект стремится к тому, чтобы предмет попал в центр зрения, а не на периферию, а потому проследживает взором за движущимся предметом. Умение не терять предмет из поля зрения, поворачивая голову вслед за его движением, появляется уже у грудных детей. Мышцы глаза, отвечающие за эти движения, а также мышцы, осуществляющие поворот головы, сигнализируют об этом движении, которое также оценивается и осознается как движение объекта. Как правило, эти два механизма работают совместно: изображение движется по сетчатке, а движения головы и глаз фиксируют его в центральной области зрения, не позволяя сместиться на периферию. Рассогласование их деятельности может вызывать иллюзии движения, например при оценке движения двух стоящих рядом поездов.

Если в восприятии пространства и движения ведущим является зрительный анализатор, то в *восприятии времени* — слуховой. Это связано с тем, что слух и время — протяженны, а не мгновенны, для их осознания нужен определенный интервал, в течение которого мы собираем звуки в слово и предложение или оцениваем длительность в определенных мерах времени — минуты, час, день и т.д. Биологический и культурный уровни, которые выделяются во всех психических процессах, особенно отчетливо видны в восприятии времени. *Биологические часы* — это наша оценка времени по внутреннему состоянию, по интервалам между актуализацией биологических потребностей в еде, питье, сне. В то же время существуют и заданные культурой эталоны оценки времени — секунда, час и т.д. Для того, чтобы оценить временной интервал с этой точки зрения, ребенку надо научиться пользоваться этими эталонами, знать, например, отличие минуты от часа, понимать, сколько минут в одном часе и т.д. Существует и субъективная длительность времени, например, при ожидании минута может быть оценена как 10 или 15 минут, а в том случае,

если нам надо сделать много дел одновременно, мы не замечаем, как пролетели полчаса.

При этом существует разница в оценке продолжительности настоящего и прошлого времени. Прошедшее время кажется тем более длительным, чем богаче оно было событиями, и тем короче, чем более пустым оно было. В оценке настоящего времени происходит обратное явление — чем беднее период событиями, тем длиннее он тянется, а заполненный делами временной интервал, как уже упоминалось выше, пролетает незаметно. В этой противоположности сказывается качественное отличие прошлого и настоящего. Прошлое объективировано в своем содержании и целиком им определяется, поэтому произошедшие события как бы расчленяют временной интервал и, тем самым, удлиняют его. В настоящем же, поскольку действия динамично изменяются, события смыкаются, переживаясь как единое целое. Отсутствие же событий концентрирует внимание субъекта именно на самом течении времени, которое субъективно удлиняется.

Субъективная оценка времени связана и с законом *эмоциональной детерминации*, выражающемся в том, что положительно окрашенные переживания сокращают временные интервалы в сознании людей, в то время как отрицательные переживания приводят к субъективной переоценке его длительности. Недаром у Шекспира Ромео восклицает: «Грустные часы длинны».

Такая субъективность существует и в остальных видах восприятия, на которые оказывает существенное влияние *установка*, т. е. бессознательная предрасположенность субъекта действовать определенным образом и в определенном направлении. С этим понятием мы будем еще неоднократно встречаться, так как установка влияет на протекание всех познавательных процессов. Например, при чтении книги мы почти никогда не видим опечатки (установка на смысл), в то время как корректор видит именно их, но может не уловить смысл прочитанного (установка на опечатки). Голодный человек может слово «обувь» прочесть как обед, а тревожный подозревает, что все говорят именно о нем.

Искажают наше восприятие и *иллюзии*, которые имеют много причин, в частности рассогласование отдельных сторон и механизмов восприятия. Таковыми являются, например, иллюзии движения, о которых говорилось выше. Некоторые иллюзии (например, стрелы, палы и т. д.) связаны с тем, что мы часто плоские предметы видим как объемные, и наоборот (рис. 4, 5). Анализ иллюзий показывает и роль привычек, культурных норм, индивидуальных отличий, которые накладывают отпечаток на протекание процесса восприятия.

Анализ процесса восприятия показывает, что его содержание определяется всем «полем» действующих на организм раздражи-

телей, структурой всей ситуации в целом, которая и дает возможность соотнести и систематизировать отдельные образы, сохраняя их базовую форму. При этом соотношение образов предметов в сознании не является статичным, неподвижным, но определяется динамическими, изменяющимися соотношениями, которые устанавливаются в процессе познания. Элементы поля объединяются в структуру в зависимости от таких отношений, как близость, сходство, замкнутость, симметричность.

Важным моментом является и то, что восприятие не может рассматриваться как отдельный, независимый от памяти, мышления и внимания процесс. Как будет наглядно показано ниже, познание не может пониматься как набор последовательно проходящих актов — сначала восприятие, образы которого сохраняются памятью и перерабатываются мышлением и воображением. Все эти процессы действуют одновременно, так как образы систематизируются в классы и категории (эталон), с которыми соотносится новый образ, т.е. в течение восприятия встраиваются мышление и память (узнавание). Внимание и мышление помогают отобрать из всей поступающей в процессе восприятия информации ту, которая должна храниться длительное время или только определенный период, отсеивая лишнюю.

Однако для полного и глубокого понимания сути этого взаимодействия, роли каждого познавательного процесса в создании комплексной и адекватной схемы мира необходимо, пусть несколько искусственно, отделить их друг от друга и рассмотреть каждый из этих процессов отдельно.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ

1. Что такое ощущения?
2. В чем отличие процессов ощущения и восприятия у человека и животных?
3. В чем проявляется активность ощущения и восприятия?
4. Какие подходы к классификации ощущений были разработаны в психологии?
5. Чем отличаются свойства протопатической и эпикритической чувствительности?
6. Какие качества выделяются в зрительной чувствительности?
7. Какие свойства ощущений были выделены учеными?
8. Как была доказана целостность образа восприятия?
9. Что такое образ мира?
10. Какие существуют свойства восприятия?
11. Как связаны между собой константность, осмысленность и предметность восприятия?

12. В чем проявляется влияние прошлого опыта и установки на процесс восприятия?
13. Какие закономерности выявлены при восприятии формы?
14. Какие существуют механизмы восприятия пространства и движения?
15. Какие параметры выделяются при оценке времени?

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

- Андерсен Д.Р.* Когнитивная психология. — СПб., 2002.
Леонтьев А.И. Лекции по общей психологии. — М., 2000.
Дурия А.Р. Лекции по общей психологии. — СПб., 2004.
Рубинштейн С.Д. Основы общей психологии. — Любое издание.
Солж Р.Л. Когнитивная психология. — СПб., 1996.

8.1. Теории памяти

Память — это способность к сохранению, накоплению и воспроизведению информации. Она представляет собой запечатление, сохранение и воспроизведение следов прежнего опыта, дающего человеку возможность накопить информацию о мире и себе. Поэтому память является одним из важнейших психических процессов, основой нашего опыта. Именно она хранит и частично перерабатывает всю информацию, которая поступает к нам из внешнего мира, и от нашего сознания.

Проблема памяти была предметом изучения ученых разных психологических школ и направлений, которые открыли многие законы и феномены памяти, дав им свою интерпретацию.

Морфологические основания памяти достаточно хорошо изучены — это формирование связей между различными нейронами коры и структура ДНК. Любая новая информация, проходя через кору больших полушарий, связывает отдельные нейроны, образуя все новые их соединения. Чем более интенсивен поток информации и чем чаще она приводится, тем крепче эта связь. Поэтому повторение информации и помогает ее сохранению.

Первые экспериментальные исследования памяти были предприняты в ассоциативной психологии в конце XIX века. В основу понимания памяти было положено понятие об ассоциациях, которые связывают между собой разные впечатления. Ассоциативная связь лежит в основе как хранения, так и воспроизведения этих впечатлений. Выделяют, со времен Аристотеля, три вида ассоциаций — по сходству, смежности в пространстве и времени, контрасту. Хотя впоследствии и были добавлены новые виды ассоциативных связей, эти три остаются наиболее важными, и именно их исследование положило начало экспериментальному изучению памяти в работах Г.Эббингауза, Г.Мюллера и других ученых.

Если ассоцианисты изучали вербальную память (слова или бессмысленные слоги), то исследования памяти в бихевиоризме были связаны, главным образом, с памятью на движения. Экспериментальные исследования памяти в этой школе основаны на изучении факторов, способствующих установлению новых связей между стимулами и реакциями, появлению новых форм поведения. С точки зрения бихевиоризма, подкрепление и повторения являются главными условиями сохранения следов памяти. Уделяя большое внимание вопросам научения, Э. Ч. Толмен выделил особый тип научения, которое было названо латентным (скрытым). Так, в опытах Толмена не нуждающиеся в еде и питье крысы, попадая в лабиринт, обучались, что выяснилось в последующем, когда они быстро находили нужный стимул (еду, воду) в момент актуализации потребности.

Гештальтпсихологи изучали разные виды образной памяти, исходя из того, что для образования следов недостаточно одной смежности, но необходима и целостность сохраняемой структуры. Поэтому теория памяти в гештальтпсихологии получила название **структурной теории памяти**, в которой центральное значение приобрела организация запоминаемого материала. Исследования К. Коффки и В. Келера показали, что хорошо организованный материал запоминается лучше, чем неорганизованный или не связанный с хорошей формой. Ими также изучались особенности эйдетических и схематических образов, и была показана доминирующая роль организации для обоих видов образов, а также влияние мотивации на их переструктурирование.

Экспериментальное изучение влияния мотивации на запоминание проводилось в экспериментах, проводимых К. Левиным и его сотрудниками — М. Овсянкиной и Б. Зейгарник. В их исследованиях было показано, что не законченные действия запомнились лучше, чем те, которые испытуемые имели возможность завершить.

Влияние мотивации и эмоционального состояния человека на процесс запоминания и сохранения материала изучался и в психоанализе, хотя сама по себе проблема памяти не была центральной для глубинной психологии. С точки зрения З. Фрейда и других психоаналитиков, неприятные воспоминания хуже запоминаются и имеют тенденцию к вытеснению в бессознательное. Поэтому их воспроизведение практически невозможно или, в любом случае, затруднено.

В своих исследованиях памяти Л. С. Выготский доказывал, что в ходе культурно-исторического развития люди научились использовать различные знаки для овладения памятью и получения возможности более эффективного запоминания и воспроизведения. С его точки зрения, продуктивность памяти как высшей психи-

ческой функции как раз и связана с тем, что процесс запоминания опосредован специально созданными человеком в ходе его культурного развития стимулами-средствами, символами, знаками, которые помогают запомнить важный материал и точно воспроизвести его в нужный момент. В зависимости от культуры такими средствами могут служить узелки, предметы, рисунки, слова или цифры.



Рис. 7. Схема памяти

В когнитивной психологии память рассматривается как один из важнейших аспектов процесса переработки информации. В рамках этого направления были выделены и экспериментально исследованы два основных вида памяти — кратковременная память (К. П.) и долговременная память (Д. П.) (рис. 7).

Внимание отбирает важную для человека информацию из сенсорного хранилища (или, как ее еще называют — ультракороткая память, иконическая, эхоническая и т.д. память). Отобранная информация должна повторяться в кратковременной памяти с ограниченными возможностями, чтобы затем она была переведена в долговременную память. Содержание и время хранения информации в долговременной памяти практически не ограничены, хотя человек в силу разных причин не всегда может вспомнить тот материал, который ему необходим в конкретный момент.

8.2. Процессы памяти

Основными процессами памяти являются запоминание, сохранение, узнавание, забывание и воспроизведение (восстановление) информации. При **запоминании** содержание памяти пополняется новой информацией, которая входит в уже существующие у человека системы ассоциативных связей. Под **сохранением** понимается удержание информации в течение определенного периода времени. Сохранение тесно связано с **забыванием**. По сути, это две стороны единого процесса: при неполном сохранении говорят о частичном забывании, и наоборот. Забывание проявляется в невозможности восстановить (или даже узнать) ранее известную информацию. Забывание может быть как кратковременным, когда через какое-то время нужный материал воспроизводится человеком, так и продолжительным.

Наиболее простой формой восстановления ранее усвоенного материала является **узнавание**. Узнавание более простой процесс

по сравнению с воспроизведением. Оно происходит при наличии объекта, в то время как воспроизведение — в его отсутствие. Естественно, что легче выбрать из нескольких объектов тот, который мы уже видели, чем вспомнить его во всей совокупности характерных черт. Более сложный характер воспроизведения отражается и в онтогенетическом развитии памяти — узнавание появляется у детей уже к 4 месяцам, а воспроизведение только к 9 месяцам.

При *воспроизведении* актуализируются известные по прошлому опыту движения, эмоции, образы и слова. Воспроизведение является активным процессом, который связан, особенно при большом объеме материала, с перестройкой воспроизводимого. Поэтому существенной особенностью воспроизведения является его избирательный характер, оно связано как с индивидуальными особенностями человека, так и с конкретными условиями и задачами его деятельности. Иногда выделяется в качестве отдельного процесса *припоминание*, которое связано с постановкой специальной репродуктивной задачи — припомнить конкретный случай, предмет или слово.

Большинство экспериментальных исследований памяти были направлены на изучение закономерностей процессов сохранения информации и забывания, ведь именно от них зависит наша повседневная жизнь, возможность обучения, ориентировки в известных ситуациях, наши воспоминания о прошлой жизни, которые во многом являются основой нашего самосознания, осознания цельности себя и своего пути.

Как показали работы многих ученых, для продуктивного запоминания важна осмысленность поступающего материала, которая помогает объединению элементов текста в куски, содержащие большие информации.

В работах Г.Э. Мюллера, Ю. Галантера и К. Прибрама, исследовавших деятельность испытуемых в процессе заучивания нового материала, показали, что испытуемые, хорошо справляющиеся с заданием, формируют план запоминания и план воспроизведения. При этом они производят замену бессмысленных слогов осмысленными словами и группируют слова в фразы или эпизоды. В результате появляется иерархическая организация запоминаемого материала. Когда эта иерархическая структура завершена, построен и план воспроизведения. Иногда испытуемые использовали так называемый «топологический метод», который заключается в том, что различные объекты связываются с местами реального или воображаемого пространства как опорами при запоминании и последующем воспроизведении. Такой метод описал и А. Р. Лурия в его «Маленькой книжке о большой памяти», где испытуемый запоминал слова, мысленно расставляя их вдоль

хорошо знакомой улицы. При воспроизведении он как бы мысленно проходил по этой улице, называя попадающиеся на его пути объекты.

В исследованиях процесса запоминания было показано, что чем больше у человека возможностей для интерпретации запоминаемого материала, тем лучше он его запоминает. Отмечается также, что при непосредственном воспроизведении лучше воспроизводятся детали, а при отсроченном — значение информации, детали которой могут совершенно исчезнуть. При этом информация, которая может быть категоризована каким-либо образом, запоминается лучше. Категоризация материала может приводить не только к повышению запоминания, но и к ошибкам в воспроизведении, потому что люди приписывают запоминаемому объекту значения или детали, имевшиеся в хранимой ими схеме или категории, хотя в предлагаемой для запоминания информации этих деталей или значений нет.

Поэтому только пониманием не исчерпывается эффективность запоминания. В некоторых случаях понимание может создать иллюзию запоминания, привести к существенным ошибкам при воспроизведении. С этим фактом связаны многочисленные ошибки свидетелей, ошибки, часто допускаемые учителями, уверенными в своем понимании ситуации и своей правоте. Проблема в том, что уверенность человека в том, что он понял данную ситуацию и даже, возможно, неоднократно встречался с подобными ситуациями и событиями, мешает правильно увидеть конкретный случай, разглядеть, запомнить и впоследствии воспроизвести, важные детали, создающие неповторимость каждой отдельной ситуации и каждого человека. Стереотипизация же, напротив, приводит к нивелированию такой уникальности и в результате к искажению информации. Поэтому часто повышается запоминание не столько осмысленность ситуации, сколько ее контрэнтузиастность настроению испытуемого, так как люди, находящиеся в хорошем настроении, лучше запоминают приятную, оптимистическую информацию, чем грустную.

Можно говорить о нескольких наиболее распространенных и немотехнических приемах, используемых для увеличения продуктивности запоминания и повышения прочности сохранения. Это:

- перекодировка материала с целью укрупнения оперативных единиц памяти;

- образное кодирование вербальной информации, при котором происходит перевод слов или цифр в образы.

топографический метод

метод слов-вешалок, который состоит в том, что человек заучивает ряд слов, которые затем использует в качестве ориенти-

ров, опор при заучивании другого материала, устанавливая ассоциативные связи между словом-опорой и новым словом или куском информации.

В процессе исследования запоминания было также выделено шесть стадий заучивания, обеспечивающих оптимальный результат при воспроизведении:

1. Предварительный просмотр и выделение разделов.
2. Вопросы к разделу.
3. Чтение раздела и ответы на сформулированные вопросы.
4. Осмысление во время чтения и ответов на вопросы.
5. Пересказ отрывка, если возникают трудности при его воспроизведении, надо еще раз перечитать внимательно текст раздела.
6. Обзор. Необходимо еще раз прочитать главу целиком и затем вспомнить ее главные идеи, разделы и ответить на поставленные к каждому разделу вопросы.

Сохранение информации зависит от многих причин — это и ее важность для жизнедеятельности живого существа, и ее эмоциональная насыщенность, и ее связь с прошлым опытом. То есть знакомая информация скорее сохранится в долговременной памяти, чем абсолютно новая, так как имеющиеся у нас сведения, соединяясь с новыми, сходными, придадут им дополнительную интенсивность. В то же время информация редко сохраняется в совершенно первозданном состоянии. Так, при соединении вновь поступивших и имеющихся сведений они обобщаются, формируя уже иное, хотя и сходное со старым, представление. Исследования процесса запоминания показали, что уже при первом предъявлении материала люди запоминают около 70 — 80 % информации. При отсроченном воспроизведении (через один-два часа) сохраняется лишь 50 — 60 %, что коррелирует с данными известного немецкого ученого Г. Эббингауза о наибольшей интенсивности забывания в первые несколько часов.

Проблема запоминания и сохранения информации тесно связана с вопросом о том, почему и каким образом эта информация забывается. Вся ли информация, которую мы получаем в процессе жизни, сохраняется? Если же часть ее пропадает, то почему она забывается и как отбирается информация для хранения?

Г. Эббингауз, изучая процессы памяти, выстроил кривую забывания, показав, что более 60 % информации забывается очень быстро, примерно в течение трех-четырех часов после заучивания. На основании своих результатов он построил «кривую забывания», иллюстрирующую протекание данного процесса и ставшую уже хрестоматийным его примером. Та информация, которая осталась в памяти, сохраняется долго, практически бесконечно. Исходя из этих данных, он выдвинул теорию забывания, которая

получила название «*теория затухания (выветривания) следов*». Забывание здесь рассматривается как следствие естественного угасания следов, т.е. след может разрушаться со временем, причем начало разрушения начинается уже с момента подачи раздражителя.

Последующие работы показали, что существует так называемый *эффект реминисценции*, т.е. через какое-то время (примерно через день-два) казалось бы забытая информация всплывает в нашей памяти, оставаясь в ней уже надолго. Причем, чем более значима информация, тем сильнее реминисценция. Реминисценция, так же как и другие явления восстановления забытого через определенный (иногда долгий) промежуток времени, ставит под сомнение теорию выветривания следов.

Современные исследования показали, что теория выветривания следов верна только для непосредственной, кратковременной памяти. То есть воспоминание может угаснуть в процессе его оценки и анализа в кратковременной памяти — не можем же мы хранить любую информацию, поступающую к нам. Однако те сведения, которые были оценены как важные, достойные хранения в долговременной памяти, так или иначе сохраняются. То, что забывание в долговременной памяти почти не происходит, было показано в экспериментах Нельсона, в которых испытуемые с помощью экспериментатора узнавали, казалось бы, полностью забытые факты, не воспроизводящиеся ими самостоятельно.

Тот факт, что воспроизвести информацию мы можем не всегда, и осознается нами как забывание. Забывание в этом случае связано уже не с угасанием, но с тем, что следы информации (или следы памяти) могут вытесняться в бессознательное, могут они и накладываться друг на друга, интерферировать.

Еще в начале XX века исследования Г. Эббингауза и Г. Мюллера показали отрицательное влияние на воспроизведение любой побочной деятельности. Поэтому Г. Мюллер высказал предположение, что забывание является результатом тормозящего влияния со стороны побочных, интерферирующих воздействий. Интерференция, таким образом, проявляется либо в потере материала, либо в ошибках. Как и при интерференции волн, специфика каждого следа исчезает, они «гасят» друг друга. И в том, и в другом случае мы не можем воспроизвести материал, но он не исчез и при определенных обстоятельствах может «всплыть» в памяти. Поэтому часто нам кажутся смутно знакомыми какие-то люди или ситуации, хотя мы и не можем вспомнить отчетливо, при каких обстоятельствах это знакомство произошло. Наиболее отчетливо в этом случае проступает эмоциональная составляющая представления, которая окрашивает такие полусознательные воспоминания в тот или иной эмоциональный тон. Процесс интер-

ференции наблюдается в основном у следов сходной информации, они часто смешиваются между собой, не позволяя воспроизвести материал правильно.

Помимо *теории интерференции*, в информационном подходе была разработана концепция, в которой доказывалось, что забывание связано не с затуханием следа или помехами, а с тем, что признаки наличной ситуации расходятся с тем, что мы пытаемся вспомнить. Эта *концепция ситуативного забывания* предложена Н. Тульвингом. Он считает, что следы заученного материала остаются в памяти, но не могут быть воспроизведены из-за различия контекстов заучивания и воспроизведения. С этой точки зрения долговременная память может рассматриваться как своеобразный каталог библиотеки, в котором при правильно организованном поиске всегда можно отыскать нужную книгу, однако часто мы ищем не в том месте, а потому не можем вспомнить нужную информацию.

Вытесняется в бессознательное либо не значимая информация, либо чрезмерно аффективная, которая может нарушить эмоциональный комфорт человека (тяжелые воспоминания, неприятные мнения о себе и т. д.). Слишком высокая интенсивность противоречивой информации (информационный стресс) также приводит к тому, что часть материала, которую мы не в состоянии усвоить и переработать, вытесняется в бессознательное. В экспериментах, проводимых в школе когнитивной психологии, испытуемому одновременно подавалась противоречивая информация — одна информация в правое ухо, а другая — в левое. В течение некоторого времени испытуемый не мог сориентироваться, на что обращать внимание, что слушать. После выбора источника сведений (либо самостоятельно, либо с помощью экспериментатора) информация, подаваемая в другое ухо, как бы переставала существовать. Испытуемый ее не слышал и не мог ответить на вопросы о ее смысле. Однако в том случае, если среди других слов упоминалось имя испытуемого или какие-то другие, значимые слова, он их улавливал и, главное, мог о них вспомнить при ответе на вопросы экспериментатора (а что говорилось о вашем лице?), хотя усвоение и происходило на бессознательном уровне.

Важный вопрос, который длительное время решался психологами, связан с изучением *объема памяти*. Г. Эббингауз при исследовании процессов запоминания и забывания пришел к выводу, что если ряд элементов содержит не более 7 единиц, то его удается запомнить с одного прочтения. Эта величина и получила впоследствии название объема или формулы памяти.

Однако при обсуждении этого вопроса необходимо понять, об объеме какой памяти идет речь. Существует объем информации, которую непосредственно может запечатлеть субъект. Это число

7 ± 2 (т.е. от 5 до 9). Семь единиц информации (объектов, ситуаций и т.д.) не только одновременно хранятся в памяти, но и фиксируются вниманием — т.е. объем кратковременной памяти и объем внимания тождественны. Объем же долговременной памяти практически не ограничен. В современных исследованиях было также показано, что объем памяти на образы больше, чем на слова.

Как уже говорилось выше, исследования процессов запоминания показали, что количество информации, содержащейся в кратковременной памяти можно существенно увеличить за счет активной мнемической деятельности, направленной на «укрупнение» единиц запоминания. Помогает также и тренировка оперативной памяти.

Таким образом, говоря о факторах, влияющих на объем памяти, ученые выделяют: время заучивания, тренировку и способ обработки материала. Более сложная обработка приводит к улучшению памяти, особенно когда усложнение производит сам заучивающий, а не экспериментатор или учитель.

8.3. Виды памяти

Существует несколько видов памяти, классификация которых исходит из разных оснований: по времени, по способу запоминания, по генезису. Это — кратковременная, долговременная и оперативная память, логическая (опосредованная) и механическая (непосредственная), произвольная и произвольная память, а также эмоциональная, моторная (двигательная), образная и вербальная (словесная) память. В зависимости от того, какой анализатор принимает наибольшее участие в восприятии запоминаемого материала, выделяют зрительную, слуховую, осязательную память.

В начале этой главы уже говорилось о концепции когнитивной психологии, в которой выделяются кратковременная и долговременная память. Однако сам эти понятия использовались и ранее, хотя и не несли той содержательной нагрузки, которую приобрели в последнее время.

Исследуя время хранения информации, ученые выделили кратковременную (время хранения до 20 секунд), долговременную (время хранения практически бесконечно) и оперативную память.

Оперативная память отличается тем, что время хранения информации в ней определяется задачей, т.е. сведения сохраняются до тех пор, пока они нам могут понадобиться для решения. Это может быть несколько минут, а иногда и дней или недель. По

после того, как задача решена и этот материал больше не понадобится (или нам кажется, что не понадобится), информация вытесняется, забывается. Так, знания, выученные к экзамену, которые, как кажется студенту, ему не нужны в дальнейшем, забываются мгновенно после получения отметки, условия задачи забываются после получения ответа и т. д.

Особый вид памяти — это **иконическая (зрительная) и эхоическая (слуховая) память**. В экспериментах, изучавших особенности иконической памяти, испытуемому экспонировались на тахистоскопе таблицы, на которых были написаны 20 букв (по пять в четырех рядах). После экспозиции экспериментатор спрашивал, какая буква была на том или ином месте (например, третья справа во втором снизу ряду). Если вопрос задавался не позже, чем через 20 секунд после экспонирования, испытуемый легко справлялся с заданием, т. е. в течение этого времени вся информация, вся таблица была у него перед глазами, как картинка (икона). Отсюда и название для этого вида памяти. С этой картинки он и считывал информацию, отвечая на вопрос. Если же вопрос задавался позже, через 30 и более секунд, то картинка исчезала, так как часть информации из иконической памяти переходила в долговременную, а часть — в бессознательное. Поэтому испытуемый мог ответить лишь в том случае, если именно эту букву он случайно запомнил. Те же данные были получены и при изучении слуховой, эхоической памяти.

Кратковременная память характеризуется тем, что в течение 20 секунд в ней хранится информация, которая затем либо угасает, либо переводится в долговременное хранение. Это время необходимо для того, чтобы человек, хотя бы бессознательно, мог оценить поступающую информацию, произвести ее сортировку, отсеять то, что не нужно и сохранив важный материал. В течение времени, необходимого для анализа, эти данные повторяются, обеспечивая удержание в психике и создавая основу для устойчивых нейронных связей, о которых говорилось выше. С эффектом кратковременной памяти связан и открытый Эббингаузом факт, что последние слова в запоминаемом ряду воспроизводятся лучше, чем первые.

Основная функция кратковременной памяти — это первичная ориентировка в окружающей среде, т. е. отображение пространственно-временной структуры среды и анализ степени многообразия параметров внешнего мира. Как показал в своих работах Д. Вулдридж, входные устройства передают в мозг последовательный ряд панорам внешнего мира, причем каждый кадр длится лишь несколько секунд, а затем угасает. Внимание же отбирает какую-то часть полученной информации для более длительного хранения.

Как поставщик материала для долговременной памяти кратковременная память должна реагировать не только на значимость сигнала, но и на его новизну. При этом фильтрация событий происходит не по существенным взаимосвязям, а по степени их качественного многообразия, так как главное для кратковременной памяти — отображение быстро изменяющихся процессов.

Долговременная память позволяет хранить опыт, осознавать себя во времени, т. е. жить и в прошлом, а не только в настоящем. Ее объем и длительность фактически безграничны. Материал, который перешел в долговременную память, остается в сознании, хотя бы на его периферии. В случае же необходимости человек может постепенно вспомнить, актуализировать ту или иную часть информации даже из бессознательного. Долговременная память также помогает предвосхищать события на основе прошлого опыта, включая во временную перспективу не только прошлое и настоящее, но и будущее.

Детерминантой, определяющей фильтрацию событий, попадающих в долговременную память, является степень их общности, повторяемости. Таким образом, в долговременной памяти хранится опыт, который абстрагируется от несущественных признаков и включает лишь связи, существенные для целенаправленного поведения.

Различают две системы долговременной памяти — эксплицитную и имплицитную. *Эксплицитная память* — это память на факты и события, и *имплицитная* — память на навыки. Знание, которое хранится в эксплицитной памяти, человек может сознательно вспомнить. Содержание имплицитной памяти вспомнить нельзя, но она проявляется в действии. Установлено также, что только информация, хранящаяся в эксплицитной долговременной памяти, подтверждена амнезией. Диссоциация этих видов памяти редка (например, печатание на машинке), чаще они связаны между собой, при этом усложнение обработки информации при запоминании усложняет эксплицитную, а не имплицитную память.

Для того, чтобы вспомнить нужный нам материал, «достать» его из долговременной памяти, важно его правильно систематизировать при хранении. Иногда психологи, несколько упрощая этот процесс, сравнивают нашу память с письменным столом с огромным количеством ящичков. Мы можем раскидывать материал бессистемно, в разные ящики, поэтому важные в данный момент сведения могут оказаться в самом дальнем ящичке, в бессознательном или смутном сознании, не связанные с другими сходными сведениями. В этом случае вспомнить о них, особенно в нужный момент, практически невозможно, мы справедливо считаем, что мы о них прочно забыли. Но мышление, которое, как

уже указывалось, помогает и оценить данные восприятия, и систематизировать представления памяти направлено на предотвращение подобных ошибок. Информация анализируется не только по новизне и значимости, но и по содержанию. Материал, связанный с разными ситуациями, с эпизодами нашей жизни (эпизодическая память), хранится отдельно от материала связанного с обобщенными знаниями, научными понятиями (семантическая память). Эти виды памяти соотносятся и с разными областями сознания, о которых говорилось выше — автоноэтической (эпизодической) и нэтической (семантической). Оперативная память же соотносится с аноэтической областью сознания.

Сложности с воспроизведением возникают, как правило, в тех случаях, когда мы неправильно закодировали информацию, и она попала не в тот отдел или связана с другими сведениями, сходными, может быть, по внешнему виду, но не по существу. Так, дети, классифицируя предметы, могут отнести к одному классу все объекты одного цвета, не заботясь об их функциональном предназначении. Такие проблемы, как и ошибки восприятия, связаны с интеллектуальными проблемами, с низкой эффективностью мышления. Таким образом, мышление помогает не только восприятию (формированию эталонов), но памяти (систематизации понятий).

Помимо временного параметра, выделяют, как уже было сказано, несколько видов памяти в зависимости от способа запоминания информации — произвольная и произвольная, опосредованная и непосредственная (механическая) память.

Исходя из того, ставилась ли субъектом сознательная цель запомнить материал или нет, выделяют произвольную и произвольную память. **Произвольное запоминание** (мнемическая деятельность) характеризуется не только осознанием цели, но и возможностью произвольной регуляции деятельности по запоминанию — какой именно материал, в каком объеме и на какой период времени необходимо запомнить. Такая регуляция возможна только на определенном этапе развития психики, поэтому произвольной памяти нет ни у животных, ни у маленьких детей.

Непроизвольное запоминание возникает уже на ранних этапах филогенеза, при этом запоминаются преимущественно либо значимые для жизнедеятельности, либо эмоционально окрашенные, либо субъективно (для данного человека) интересные материалы. Таким образом, эмоциональный опыт, профессиональные и личные интересы и стремление к биологической адаптации являются ведущими факторами, определяющими непроизвольное запоминание. Запоминаются также очень интенсивные объекты (яркие краски, громкие звуки), а также динами-

ческие, движущиеся, а не статичные предметы, т.е. все, что привлекает внимание и может стать источником важной для жизни информации. Именно при непроизвольном запоминании встречается эффект самореференции, который заключается в том, что важные события запечатлеваются навсегда и достаточно точно, хотя их содержание субъективно окрашено.

Главным недостатком непроизвольного запоминания является невозможность его регуляции, так как мы часто не можем ни запомнить какие-то сведения, ни забыть даже очень неприятные для нас эпизоды. Часто наше стремление вытеснить что-то в бессознательное может не увенчаться успехом, и мы вспоминаем ранние слова или неприятные обстоятельства, несмотря на наше желание забыть. Точно так же мы не можем в нужный момент вспомнить важный материал, который вспоминался иногда уже после того, как необходимость в нем прошла (например, ситуация экзамена, когда ответ на вопрос приходит уже после его окончания). При этом аффективная окрашенность ситуации не только не помогает, но затрудняет воспоминание.

Однако при некоторых обстоятельствах непроизвольное запоминание сможет быть даже более эффективным, чем произвольное. Речь идет о запоминании в правильно организованной деятельности, которое изучалось в работах А.А. Смирнова и П.И. Зинченко. В исследованиях П.И. Зинченко было выявлено существование двух видов непроизвольной памяти. Один из них является продуктом любой осознанной деятельности — каждый человек может вспомнить, что он делал в течение дня, о чем разговаривал с разными людьми в последнее время, хотя и не ставил себе целью это запомнить. Второй вид непроизвольной памяти связан с ориентировкой человека, в ходе которой он реагирует на объекты, хотя и не входящие непосредственно в круг его деятельности, но вызывающие определенную ориентировочную реакцию. Такая память иногда называется случайной, воспроизведение при этом, естественно, затруднено и процент воспроизведенного материала невысок. Однако, как подчеркивал Зинченко, его не исчерпывает вся непроизвольная память, и фактическое воспроизведение при целенаправленной деятельности намного выше.

Эксперименты Зинченко и Смирнова показали, что эффективность непроизвольного запоминания по сравнению с произвольным при отсроченном воспроизведении больше, чем при непосредственном и превышает произвольное почти в два раза. Выше уже было сказано о том, что непроизвольно запоминается значимая информация, те объекты внешнего мира, с которыми мы непосредственно взаимодействуем. Например, если испытуемым дать рассмотреть карточки, на которых нарисованы яркие цветные картинки, а в углу — мелкие черные цифры, они, естествен-

но, запомнят картинки, хотя и не все из предложенного набора. Однако в том случае, если им будет дано задание разложить цифры на четные и нечетные, в порядке возрастания или убывания, они запомнят именно цифры, причем процент запомненного материала будет намного больше, чем при рассматривании карточек. В то же время ярких картинок они попросту не заметят и не вспомнят ни одной из них. То есть не только значение и интерес, но степень концентрации внимания, влияют на произвольное запоминание.

Зависит оно и от сложности той деятельности, которая выполняется. В одном из экспериментов испытуемых просили запомнить 30 слов. Естественно, что такое количество материала они запомнить не могли, сохраняя, в лучшем случае, лишь 12—15 слов. В следующей серии было дано задание сосчитать количество букв в каждом слове, а затем после окончания этой работы — воспроизвести слова. В третьей серии опытов испытуемых просили провести классификацию слов на слух, а затем, перевернув лист бумаги, вспомнить слова. В первом случае запоминание было произвольным — у испытуемых была цель запомнить и воспроизвести выученный материал. Во второй и третьей сериях запоминание было произвольным, так как цель деятельности была другая (сосчитать буквы и провести классификацию) и испытуемые не ожидали, что их попросят вспомнить слова. Количество воспроизведенных слов во второй серии не существенно отличалось от первой, зато в третьей почти все вспомнили больше 20 из предъявленных слов, т.е. больше, чем при произвольном запоминании. Это объясняется тем, что выполняемая деятельность была направлена на анализ содержания слов и достаточно сложна для испытуемых. Таким образом, объем произвольной памяти в правильно организованной деятельности может существенно превысить объем произвольной. Этот факт очень важен для организации разных видов обучения, особенно у детей до 8—9 лет, у которых произвольная регуляция поведения еще не очень высока.

Данные Зигченко и Смирнова об эффективности произвольного запоминания нашли свое подтверждение и в более поздних (1970-е годы) экспериментах проведенных Хайдом и Джонкинсом. Они также предъявляли испытуемым разные слова, давая одной группе инструкцию проверить, есть ли в предлагаемом слове определенные буквы, а другой — оценить степень их приятности. Так как вторая деятельность была более сложной, испытуемые, входящие в эту группу запомнили слова лучше. Таким образом, полученные Хайдом и Джонкинсом материалы показали, что не важно, есть у испытуемого установка на запоминание или нет, важен уровень обработки материала.

Для произвольного запоминания характерно наличие мнемической установки, т. е. направленности человека на запоминание материала. Разные мнемические установки вызывают разную ориентировку в материале, обуславливают выбор соответствующих способов запоминания, длительность его хранения. Установка регулирует не только перевод памяти из кратковременной в долговременную (то, на что она направлена — сохраняется), но и время хранения информации. Так, в экспериментах две группы испытуемых заучивали слова, при этом одной из них говорили, что их попросят воспроизвести информацию через два дня, а другой — через два часа. Когда испытуемых обеих групп через два дня попросили вспомнить заученный материал, испытуемые второй группы не смогли почти ничего сказать, так как бессознательно закладывали время хранения только два часа, после чего информация была забыта. Забывание в оперативной памяти также во многом связано с установкой на использование материала только для решения конкретной задачи.

Произвольное запоминание, как правило, связано с использованием специальных средств, помогающих этому процессу и опосредующих его. Так как чаще всего в этом качестве используются логические связи между отдельными частями информации, эта память называется логической, в отличие от непосредственной памяти, в которой запоминание опирается на механическое повторение заучиваемого материала.

Существуют специальные способы организации мнемической деятельности, о которых уже говорилось выше. Главным в этом процессе является укрупнение единиц информации, которая, как мы помним, ограничивается в кратковременной памяти цифрой 7 ± 2 . В случае логического опосредования единица информации укрупняется, составляя уже не одно слово, но одно предложение или часть текста, и т. д. Именно за счет такого объединения материала и увеличивается объем опосредованной памяти в каждый момент времени.

Деление памяти на опосредованную и непосредственную у взрослых людей во многом условно. У них практически всегда, даже при кратковременной памяти, существует выборочная активность и использование определенных способов запоминания. Связывая отдельные элементы запоминаемого материала друг с другом для лучшего запоминания, люди используют разные внутренние знаки (цифры, памятные даты, логику, даже мелодии). Поэтому у взрослого человека память почти всегда опосредованна. Однако с точки зрения анализа онтогенетического развития памяти, выделение непосредственной памяти крайне важно.

Выделяют также генетические виды памяти: эмоциональную, моторную, образную и вербальную.

Моторная память имеет четкую структуру, это память на движения, являющаяся основой привычек, операций, навыков. Уже не очень высоко развитые животные и дети 3—4 месяцев могут запомнить и повторить некоторые движения, воспроизвести их в сходных ситуациях. Двигательная память тесно связана с мышечными ощущениями, она более устойчива, чем эмоциональная, в ней чаще встречаются реминисценции. Даже после длительного перерыва навык быстро восстанавливается, и через много лет, начав печатать на машинке или кататься на коньках, люди быстро обретают прежний уровень выполнения этих движений. Известны примеры значительного развития даже у взрослых людей именно этого вида памяти. Например, у английского психолога Страйкера преобладала двигательная память и он, прослушав оперу, вспоминал ее как партитуру, но не слышал голоса певцов.

Эмоциональная память возникает уже на ранних этапах онто- и филогенеза, она есть и у младенцев, и у животных. Это память на эмоции, которая помогает выделить в окружающем благоприятные и неблагоприятные условия для существования, причем представления в эмоциональной памяти крайне расплывчатые и неструктурированные. Значительную роль играет эмоциональная память и во взрослом возрасте, когда человек переживает безотчетные эмоции, связь которых с определенной ситуацией или предметом он не может осознать. Особенно сильными могут быть негативные проявления эмоциональной памяти в депрессии, подавленном настроении, тоске. Появлению этой феноменологии способствует как накопление отрицательных переживаний в эмоциональной памяти, так и синдром хронической усталости.

Образная память встречается только у высших животных, млекопитающих. Образы могут быть более или менее отчетливыми, осознанными, различаются они и по степени обобщенности. Исходя из этого, выделяют эйдетическую и схематическую образную память. **Эйдетическая память** всегда конкретна, часто это образ, в основе которого лежит синестезия, т.е. данные от нескольких органов чувств. Поэтому она очень устойчива, а ее объем может быть очень большим, почти не ограниченным. **Эйдетические образы** обычно динамичны, изменчивы, они могут исчезать на время и снова появляться. Насыщенность и конкретность эйдетической памяти часто помогает в творческой деятельности, и многие художники (Бетховен, Толстой, Бальзак и др.) обладали хорошо развитой эйдетической памятью. Явления эйдетизма свойственны и детям, у которых довольно часто отмечается длительное сохранение яркого, детализированного зрительного образа.

Схематическая память связана с начальной переработкой информации, которая частично обобщается так, что материал сохраняется не в виде конкретных образов, но в виде более общих и абстрактных схем.

Изучая эйдетическую память, А. Р. Лурия показал, что запоминаемый материал представляется эйдетику в виде картины, которую он по своему желанию разворачивает перед глазами. Выше уже упоминалось, что, запоминая неограниченное количество слов, его испытуемый рассказывал, что ему представляется, как он идет по улице, расставляя образы этих слов по обе ее стороны. При воспроизведении он идет в обратную сторону, оглядываясь вокруг и собирая, воспроизводя названия предметов. При этом картина, на основании которой строится память, чрезвычайно живая, конкретная, а образы отражают не только внешний вид, но и звуки, запахи объектов.

Однако такая память имеет не только положительные стороны, но и отрицательные, связанные с трудностью использования сохраненного материала. Действительно, при обычном запоминании человек не сможет запомнить 200 слов, он запомнит 20 — 30, может, чуть больше, при условии, что ему удастся их систематизировать. Поэтому при определенном задании (например, вспомнить только названия животных или абстрактные понятия) воспроизведение не доставит испытуемому больших затруднений. В то же время эйдетику, который материал не систематизировал, но запоминал как цельную картину, надо, условно говоря, пройти опять всю улицу до конца, «собирая» только те понятия, которые было задано вспомнить. Таким образом, эйдетическая память имеет преимущества при хранении материала, а схематическая — при его воспроизведении.

Последним видом памяти, который существует только у человека, является словесная (или вербальная) память — на слова, цифры, ноты, т.е. знаки любой природы. Представления, которые являются результатом такой памяти, еще более обобщены и абстрактны, чем схематические образы, иногда слово даже не имеет какого-то конкретного образа, с которым оно связано. Естественно, что это относится к достаточно абстрактным представлениям (гипотеза, теорема и т.д.). При этом все люди склонны к хранению информации при помощи различных видов памяти, хотя иногда и возможно выявить предпочтение образно-схематической или вербальной памяти. Чаще же всего вербальная память используется при хранении знаковой информации, т.е. в семантической памяти, а образно-схематическая — в эпизодической.

В последние годы ученые начали исследование еще одного вида памяти — *автобиографической*. Автобиографическая память

обеспечивает субъективное отражение пройденного человеком отрезка жизненного пути. В ее содержание входят автобиографически значимые события, состояния и представления о себе в различные периоды жизни.

Память, как и другие познавательные процессы, нельзя рассматривать вне зависимости от индивидуальных особенностей и свойств личности. Фактически память любого человека является индивидуальной и неповторимой, поскольку она представляет собой отражение его опыта. Индивидуальные различия памяти проявляются как в доминировании (или преимущественном развитии) одного из ее генетических видов (эйдетической, вербальной и т.д.), так и в соотношении механической и логической, произвольной и непроизвольной памяти. Важным фактором, определяющим своеобразие памяти, становится с возрастом и специфика деятельности, которой человек преимущественно занят. Часто эти факторы связаны друг с другом. Известно, например, что композитор С. Прокофьев запоминал номера телефонов как музыкальные мелодии, а многие художники признавались, что видят его написанным на холсте. Способ запоминания часто связан и с особенностями организации памяти, так как у одних людей (например, у эйдетиков) преобладают непосредственные (зрительные, слуховые и т.д.) формы запоминания, а у других лучше запоминается преобразованный, закодированный материал, представленный, например, в виде схем или текста.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ

1. В чем состоят различия в подходе к памяти в бихевиоризме и гештальт-психологии?
2. Какие механизмы памяти изучены в настоящее время?
3. Какие существуют процессы памяти?
4. В чем различия между воспроизведением и узнаванием?
5. В чем проявляется влияние установок на память?
6. Какие существуют основания для классификации видов памяти?
7. В чем состоит предназначение оперативной памяти?
8. В чем функции кратковременной памяти?
9. Какая информация передается в долговременную память?
10. Каковы различия между кратковременной и долговременной памятью?
11. Какие механизмы забывания были выделены в разных видах памяти?
12. При каких условиях продуктивность непроизвольного запоминания может быть выше, чем произвольного?
13. В чем состоят достоинства эйдетической и схематической памяти?
14. Каким образом происходит взаимодействие восприятия, памяти и мышления?

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

Андерсен Д.Р. Когнитивная психология. — СПб., 2002.

Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения. — М., 1980.

Зинченко Т.П. Память в экспериментальной и когнитивной психологии. — СПб., 2002.

Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. — М., 2000.

Дурия А.Р. Лекции по общей психологии. — СПб., 2004.

Рубинштейн С.Д. Основы общей психологии. — Любое издание.

Солсо Р.Л. Когнитивная психология. — СПб., 1996.

9.1. Мышление: определение, свойства, подходы к исследованию

Одним из ведущих процессов познания является мышление. **Мышление** — это процесс обработки информации человеком и высокоразвитыми животными, направленный на установление связей и отношений между объектами или явлениями окружающего мира.

Мышление является активным процессом познания действительности, так как человек может не только осознавать явления внешнего мира, но и моделировать, конструировать образ мира на основании своего понимания, своих установок и мотивации. Не менее важную роль играет мыслительная деятельность людей в их стремлении познать самих себя, осмыслить свои потребности и желания, свои личностные качества и отношения с окружающими.

Основной характеристикой мышления, отличающей его от других познавательных процессов, является его обобщенный и опосредованный характер. В отличие от восприятия и памяти, которые направлены на познание предметов и сохранение их образов, целью мышления является анализ связей и отношений между предметами, в результате которого у человека складывается схема ситуации, вырабатывается план действия в ней.

Осознать свойства и качества предмета можно при непосредственном контакте с ним, в результате которого формируются следы этих предметов в памяти. То есть и память, и восприятие — непосредственные процессы, которые прямо соприкасаются с объектами. Так, при контакте с людьми у нас появляется представление об их внешности, их облик сохраняется и помогает узнать этого человека при новой встрече.

Понять же связи между объектами и их отношения (например, что тверже или тяжелее) непосредственно невозможно. Невозможно это сделать и при одномоментном контакте, который дает,

хоть и не всегда точно, представление лишь о внешнем виде объекта. Для того, чтобы узнать, что зимой всегда холодно или что вода замерзает при температуре ниже 0 °С, необходимо наблюдать это явление неоднократно. Только обобщив наблюдения, можно с уверенностью говорить о различиях между временами года или о свойствах воды. Тот факт, что опыт одного человека может быть недостаточен для точного и объективного суждения, связан с поисками на индивидуальных критериев, которые подтвердили бы правильность индивидуальных обобщений. В качестве такого критерия часто используется логика, которая надличностна и является кристаллизацией опыта многих поколений. В других видах мышления, напрямую не связанных с логикой (образно-схематическом, творческом), человек обращается к иным видам надличностного опыта, кристаллизованным в культуре (искусству, этическим нормам и т.д.) для доказательства объективности и достоверности своих выводов.

Как уже было сказано, мышление — процесс не только обобщенного, но и опосредованного познания, т.е. в процессе мыслительной деятельности используются дополнительные, опосредующие его орудия. Для того, чтобы осознать, что железо тверже дерева, нам необходимо сравнить их между собой. Точно так же, глядя на воду и на деревянный брусок, мы не можем сказать, что из них тяжелее. Для этого нам надо бросить брусок в воду и посмотреть — утонет он или поплывет. То есть мы определяем тяжесть дерева посредством ее сравнения с водой, опосредованно. Его твердость мы проверяем посредством железного топора, который рубит дерево, в то время как стекло разбивается при соприкосновении с ним. Это даст нам понимание того, что стекло более хрупко, а железо — более твердо, чем дерево.

Из этого примера также видно, что первые орудия труда (топор, нож, плуг и т.д.) были в то же время и первыми орудиями мышления, так как при их помощи устанавливались и проверялись отношения между предметами. Эти орудия являлись и первой абстракцией, так как в утверждении, что, например, топор можно делать только из железа или стали, но нельзя из стекла или глины, уже содержится обобщенный результат мышления, абстрагированный от непосредственного опыта, сделанный кем-то. Этот опыт передается следующим поколениями и в виде орудий, и в виде слов, которые фиксируют его результаты. Это и есть те самые значения, которые составляют содержание сознания и отдельного человека, и культуры данного общества. Именно образцы поведения в разных ситуациях, трудовая деятельность, нормы общения, герои художественных произведений являются подтверждением индивидуальных обобщений, тем надличностным опытом, который, как и логика,

помогает в различных видах мышления обективировать индивидуальный опыт.

Первые исследования мышления были связаны преимущественно с анализом мышления словесно-логического, которое рассматривалось как процесс ассоциаций, направленных на образование понятий и суждений. При этом психологические закономерности мышления фактически сводились к логическим, прежде всего, к законам формирования операций индукции и дедукции, анализа и синтеза.

Экспериментальное исследование психологических механизмов мышления было впервые проведено в начале XX века в Вюрцбургской школе. При этом была заложена традиция исследования мышления в процессе решения задач разной сложности.

В экспериментах бихевиористов (Дж. Б. Уотсона, Э. Л. Торндайка, Э. Ч. Толмена) были исследованы особенности наглядно-действенного, двигательного мышления. Как было показано в их работах, процесс решения задач в этом случае существенно отличается от решения задач при словесно-логическом, вербальном мышлении. Эксперименты Уотсона доказывали правильность понимания интеллектуальных операций как интериоризованных действий, сформированных путем проб и ошибок.

Гештальтпсихологи, напротив, считали, что мышление не зависит от опыта, но только от образа ситуации. Понятие об «инсайте» стало ключевым для ученых, принадлежавших к этому направлению, оно стало основой объяснения всех форм мыслительной деятельности, в том числе, как было показано в работах М. Вертгеймера, и продуктивного мышления. Впервые описанное ими наглядно-образное и образно-схематическое мышление позволило по-новому представить весь процесс формирования представлений об окружающем, доказало значение образов и схем при решении задач, раскрыв важные механизмы творческого мышления.

Эксперименты В. Келера показали, что решение задачи происходит не путем слепого поиска правильного пути (по типу проб и ошибок), но благодаря спонтанному схватыванию отношений, пониманию. Объясняя феномен «инсайта», Келер доказывал, что в тот момент, когда явления входят в другую ситуацию, они приобретают новую функцию. Соединение предметов в новых сочетаниях, связанных с их новыми функциями, ведет к образованию нового образа (гештальта), осознание которого составляет суть мышления. Келер называл этот процесс «переструктурированием гештальта» и считал, что такое переструктурирование происходит мгновенно и не зависит от прошлого опыта субъекта, но только от способа расположения предметов в поле.

Огромное значение для понимания психологических закономерностей процесса решения задач и становления разных форм

мышления имели работы Ж. Пиаже. Пиаже исходил из идеи о том, что основой психического развития является развитие интеллекта. В серии экспериментов он доказывал свою точку зрения, показывая, как уровень понимания влияет на речь детей, на их восприятие и память. Он пришел к выводу, что этапы психического развития — это этапы развития интеллекта, через которые постепенно проходит ребенок в формировании все более адекватной *схемы ситуации*. Основой этой схемы как раз и является логическое мышление. Интеллект является стержнем развития психики, и именно понимание, создание правильной схемы окружающего обеспечивает адаптацию к этому окружающему миру.

Процесс адаптации и формирования адекватной схемы ситуации происходит постепенно, при этом используется два механизма построения схемы — ассимиляция и аккомодация. *При ассимиляции* построенная схема жесткая, она не изменяется при изменении ситуации, но, наоборот, человек пытается все внешние изменения втиснуть в узкие, заданные рамки уже имеющейся схемы. *Аккомодация* связана с изменением готовой схемы при изменении ситуации. В процессе решения задачи люди часто используют оба механизма, так как до определенного предела человек старается пользоваться старой схемой, а затем изменяет ее, выстраивая другую, более адекватную.

В когнитивной психологии ведущим методом исследования мышления также стало изучение процесса решения задач. При этом было выделено два вида знания — декларативное знание и знание процедурное. Декларативное — знание, получаемое в процессе опыта, т.е. знание о фактах и предметах. *Процедурное* — знание о том, как выполнять различные когнитивные действия, необходимые для решения проблем. Оно используется в процессе рассуждения и принятия решений и фактически является основой мышления.

9.2. Формы и операции мышления

Выделяют три основные формы вербального мышления, которые тесно связаны с логикой — понятие, суждение и умозаключение.

Понятие обобщает предметы некоторого класса по определенным, специфическим для них признакам, отображая существенные свойства, связи и отношения предметов и явлений. Понятия отражают большинство наших представлений о мире: мебель, дикие и домашние животные, средневековый период — это все понятия, относящиеся к разным аспектам нашего знания.

Различают житейские и научные, конкретные и абстрактные понятия. *Житейские понятия* выделяют общие признаки предметов и явлений, наблюдаемых в конкретных ситуациях обыденной жизни. В их образовании значительную роль играет личный опыт человека, поэтому они могут по своему содержанию частично отличаться от научных понятий. Этот факт особенно заметен при сравнении понятий у детей и взрослых людей, а также у людей, относящихся к разным культурам. В отличие от житейских, *научные понятия* наличностны, они отражают существенные и необходимые признаки предметов и явлений и совпадают по своему содержанию у всех людей. *Абстрактные понятия*, в отличие от *конкретных*, связаны с научными терминами. Развитие понятий может происходить как путем обобщения от конкретных к абстрактным (снизу вверх), так и сверху вниз, путем конкретизации содержания научных понятий в предметах и явлениях реальной действительности.

Понятия часто складываются в иерархии, при этом один из уровней иерархии является базовым уровнем для категоризации и обобщения. Например, существует понятие «домашние и дикие животные», которое входит в более широкое понятие «млекопитающие».

Содержание понятий раскрывается в суждениях, т.е. в таких сочетаниях понятий, из которых одно (предикат) определяет и раскрывает содержание другого. *Суждение* отображает связи между предметами и явлениями действительности или между их свойствами и признаками. Например, металл тяжелее дерева или вода при замерзании расширяется.

Умозаключение связывает между собой несколько суждений, в результате чего из одного или нескольких суждений мы получаем другое суждение, извлекая его из содержания исходных. Например, человек, подойдя утром к окну, видит лужи, мокрые крыши и делает заключение — ночью шел дождь. Рассуждая о том, что сейчас крыши мокрые и на асфальте лужи (первое суждение), а это происходит всегда после дождя (второе суждение), он приходит к выводу (заключению) о прошедшем ливне. Примером типичного умозаключения является и доказательство теорем, проведенных физических или химических опытов.

Исходные суждения называются *посылками*. Простейшей и типичной формой вывода на основе частной и общей посылок является *силлогизм*. Например: «человек — смертен, Сократ — человек. Вывод: Сократ — смертен». Этот вывод базируется на первых двух и для него не надо прибегать к непосредственной проверке.

В то же время формальная логика сама по себе не раскрывает сути мыслительного процесса людей. Хотя логики нет ни у детей,

ни в традиционных культурах, однако и в том, и в другом случае возможны правильные решения достаточно сложных задач.

Различия в подходах к изучению мышления в психологии и логике связаны, прежде всего, с интерпретацией данных, так как в психологии большое значение имеет социальный и эмоциональный контекст процесса мышления. Психологическую составляющую несут и чисто логические связки и кванторы. Например, люди используют разные способы решения проблемы в зависимости от интерпретации логической связки «если», т.е. в зависимости от того, вероятностную или разрешительную функцию ей приписывают. Такие логические кванторы, как «все», «некоторые», «ни один», с точки зрения психологии способны значительно изменить восприятие материала. Примером этому может служить известное изречение А. Линкольна «Некоторое время можно обманывать всех людей, некоторых людей можно обманывать постоянно, но невозможно постоянно обманывать всех людей».

Формальная логика не может полностью описать психологию мышления также и потому, что эмоции и переживания людей, их личностные особенности и активность накладывают серьезный отпечаток на использование логических операций. Умозаключение: «Сократ — смертен», с точки зрения формальной логики, безусловно, более верно, чем «Сократ — бессмертен». Однако, рассуждая о роли его идей и их влиянии на дальнейшее развитие науки, гораздо более точным будет именно второе суждение. Не менее важно и то, что логическое мышление, как будет показано ниже, не приводит к творчеству, к новому решению, в то время как для психологии мышления крайне важна эта проблема. Поэтому изучение логических операций, суждений и умозаключений используется в психологии как метод, но не как содержание и тем более цель исследования.

Логика тесно связана не только с формами мышления, но и с его операциями. Несмотря на существенные различия видов мышления, большинство из них в том или ином виде использует логические операции, которые являются фактическими операциями мышления. Это, прежде всего, анализ и синтез, индукция и дедукция, а также операции классификации, сериации, сравнения, обобщения. Динамика овладения этими операциями является важным показателем развития мышления.

9.3. Виды мышления

Различают несколько видов мышления. Прежде всего, по генезису — наглядно-действенное, наглядно-образное, наглядно-

схематическое и словесно-логическое. Выделяют также особый вид мышления — пралогическое, характерное для традиционных обществ. Основаниями для выделения видов мышления являются также: его направленность (практическое и теоретическое, реалистическое и аутистическое), особенности мыслительного процесса (логическое и интуитивное, конвергентное и дивергентное) и результат (репродуктивное и творческое).

Разберем подробно каждый из перечисленных видов мышления.

Пралогическое мышление является одним из ранних этапов развития мышления и характерно для первобытной культуры. Впервые этот вид мышления был описан Л. Леви-Брюлем, который показал, что, в отличие от логического, оно оперирует другими формами и операциями — это магия, вера в одушевленность мира, житейский опыт, воплощенный в речи и орудиях труда. Сущность предметов и явлений при этом часто мистифицирована, а сами они соотносятся по признакам «причина — следствие» и совпадения во времени и пространстве. Л. Леви-Брюль считал, что отголоски этого вида мышления проявляются и поныне в обыденном сознании, например, в суевериях, страхах, религии, в вере в экстрасенсов и колдунов, в способах решения конкретных житейских ситуаций.

Исследование генезиса мышления показало, что первым в онтогенезе и, по-видимому, в филогенезе (исключая пралогическое) возникает наглядно-действенное мышление, которое иногда еще называют «ручной интеллект». Этот вид мышления характеризуется тем, что решение задачи осуществляется с помощью реального, физического преобразования ситуации, опробования свойств объектов, так как субъекту необходимо непосредственное взаимодействие с предметами, входящими в проблемную ситуацию. Так, крысе обязательно нужно пробежать по лабиринту, прежде чем понять, каким образом добраться до мяса, а каким — до воды. Ребенку необходимо несколько раз бросить разные предметы в миску с водой, прежде чем сказать, какой из них поплывет, а какой — потонет. Именно этот способ решения задачи, который был изучен бихевиористами, и получил название «метод проб и ошибок».

Следующий **вид мышления — наглядно-образный**, при котором субъект наиболее полно воссоздает все многообразие различных фактических характеристик предметов и ситуаций без реального контакта с ними, только на основании представления об этих предметах и ситуациях и измерениях, происходящих с ними. Важным моментом наглядно-образного мышления является тот факт, что в образе может быть зафиксировано одновременно видение предмета с нескольких точек зрения, т. е. преодолевается

познавательный эгоцентризм, характерный при решении задач с помощью наглядно-действенного мышления.

Накопив достаточный опыт решения задач на основе ориентировки в реальном, действительном плане, в плане поведения и осознав причины допущенных ошибок, субъект уже может представить себе схему и результат действия еще до его начала, на основе ориентации в образе ситуации. Так переходят на следующий этап мышления дети (и, по-видимому, первобытные люди), получая правильный ответ на основе сенсорного (прежде всего зрительного) анализа ситуации, без непосредственного контакта с объектами.

Таким образом, можно сказать, что отличия между разными видами мышления связаны с разницей в ориентировке — либо это ориентировка в действии, которая идет параллельно с решением (наглядно-действенное мышление), либо ориентировка во внутреннем, образном плане, которая предшествует решению (наглядно-образное мышление).

Тот факт, что главным при переходе от одного уровня мышления к другому является именно опыт, помогающий сформировать предварительную внутреннюю ориентировку о ходе решения задачи, доказывается многими экспериментами, наиболее наглядными среди которых представляются опыты по изучению генезиса мышления у детей. Эти опыты показывают, что первым важным этапом в развитии мышления является именно интериоризация ориентировки, т. е. переход от поведенческой, внешней, к образной, внутренней ее форме.

Значимым моментом в развитии образного мышления становится выделение информативных точек или признаков, на основании которых происходит классификация и обобщение предметов и формируется их схема или модель. Операциональной стороной мышления при этом выступают уже логические операции. Однако, в отличие от понятия или суждения, выступающих в словесной, внутренней форме, аналогичная им по сути схема имеет внешнюю репрезентацию, являясь основанием для *схематического мышления*.

В исследованиях гештальтпсихологов, прежде всего, в работах М. Вертгеймера было показано, что важной особенностью наглядно-образного и схематического мышления является установление непривычных, «принципиально новых сочетаний предметов и их свойств. Поэтому именно эти виды мышления наиболее тесно связаны с продуктивным, творческим мышлением и воображением.

Последним, появляющимся в онтогенезе видом мышления, является *словесно-логическое мышление*, использующее в процессе решения задач понятия и логических конструкций. В от-

личие от предыдущих видов мышления, операциональная сторона здесь интериоризирована, поэтому субъекту достаточно репрезентации условий с помощью языка.

Как уже упоминалось, выделяются и такие виды мышления как практическое и теоретическое, реалистическое и аутистическое.

Теоретическое мышление направлено на анализ и изучение данных исследуемой ситуации или задачи, поиск и сравнение различных вариантов ее решения. Оно позволяет мысленно изменять объект исследования, что способствует его полному и всестороннему изучению. Теоретическое мышление основывается на анализе внутренних характеристик изучаемых явлений, при этом нахождение определенного способа действия дает возможность использовать его для решения целого ряда задач. Этот вид мышления характерен для научной деятельности и может не опираться на обобщение чувственных данных, но оперировать только абстрактными понятиями.

Противоположный характер имеет **практическое мышление**, которое иногда называют **эмпирическим**, так как оно всегда основывается на опытном, эмпирическом материале. В отличие от теоретического, целью практического мышления всегда является решение вопросов, поставленных реальной действительностью и предполагает воплощение полученных результатов в жизнь, в то время как для теоретического мышления достаточно получить правильный ответ в идеальном (образном или вербальном) плане. Так как практические задачи требуют иногда немедленного решения, сложности практического мышления связаны с тем, что оно протекает в условиях дефицита времени, а иногда и информации, требует выработки новых способов действия. Поэтому оно часто оказывается сложнее теоретического, что было показано во многих исследованиях, в частности, в работе Б. М. Теплова «Ум полководца».

Реалистическое мышление связано с решением задач, имеющих непосредственное отношение к действительности (как в теоретическом, так и в практическом плане). Это может быть нахождение способа предотвращения или выхода из конфликтной ситуации, решение математической задачи, постановка и проведение эксперимента, поиск интересной и выгодной работы — в любом случае, и содержание задачи, и ее результат объективны и понятны окружающим. **Аутистическое — грезобразное мышление** направлено на анализ и изучение субъективного и вымышленного человеком мира. Оно отгорожено от реальной жизни и ее проблем и оперирует не фактами, но мечтами и желаниями людей. При этом результаты аутистического мышления, мало соотносимые с реальными обстоятельствами,

не могут быть реализованы в них и даже не предполагают такой реализации.

Логическое и **интуитивное** мышление различаются прежде всего динамическими аспектами, так как процесс решения задачи в логическом (дискурсивном) мышлении развернут во времени и осознан, а в интуитивном ответ возникает мгновенно, а сам процесс решения задачи путем интуиции проходит на бессознательном (или надсознательном) уровне. Логическое мышление предполагает использование логических мыслительных операций, его иллюстрацией служит любая математическая задача, для решения которой используются, например, определенные формулы. Оперирование ими требует времени, необходимо также проверить результат, причем все эти операции невозможно осуществлять несознательно — и анализ условий, и сами формулы и способы их применения хранятся в сознании.

Процесс решения задачи при интуитивном мышлении также занимает определенное время, но так как он бессознателен, то и результат возникает мгновенно, внезапно, как озарение. Недаром аналогом инсайта, открытого гештальтпсихологией, было как раз интуитивное мышление. Однако тот факт, что само решение происходит на подсознательном уровне, не означает, что для интуитивного мышления не нужны факты и знания, связанные с решаемой задачей. Как правило, интуиция возникает как результат длительного размышления над проблемой, которое происходит постоянно, хотя и не осознается самим исследователем. Примерами интуитивных решений служат обычно истории разнообразных открытий (таблица Менделеева, закон Архимеда и т.д.), что доказывает его связь с творческим, продуктивным мышлением.

Способы решения задач кардинально отличаются и при конвергентном и дивергентном видах мышления. **Конвергентное мышление** предполагает нацеленность на результат, причем правильный результат может быть только один — как в математической задаче. **Дивергентное мышление**, напротив, предполагает интерес к процессу, а результат в этом виде мышления имеет второстепенное значение. Предполагается также, что наиболее ценным является не поиск одного-единственного верного решения (хотя оно и не отрицается), но нахождение разных, как можно более необычных, оригинальных путей получения этого решения. Поэтому дивергентное мышление, как правило, считается необходимым условием творчества, которое как раз и предполагает получение нового и оригинального продукта.

Выделяются также репродуктивное и продуктивное (творческое) виды мышления.

Принципиально новым продуктом или способом действия в уже известной ситуации и отличается **творческое мышление** от

репродуктивного, которое направлено на воспроизведение (репродукцию) уже найденного решения, переносом его в сходные условия с похожим материалом. Его целью является поиск правильного решения с использованием известных, как правило, продемонстрированных другими, способов решения. Этот вид мышления преимущественно и используется в обучении, когда важно, чтобы ученик усвоил определенный алгоритм решения задач.

Важные особенности развития творческого мышления были получены в исследованиях гештальтпсихологов, которые, как уже говорилось выше, впервые открыли один из его вариантов — инсайт. Изучая на большом эмпирическом материале (эксперименты с детьми и взрослыми испытуемыми, беседы, в том числе и с А. Эйнштейном) способы преобразования познавательных структур, М. Вертгеймер пришел к выводу о не состоятельности формально-логического подхода к мышлению. Он доказывал, что для этого вида мышления затруднен или даже невозможен продуктивный, творческий характер, выражающийся в «перецентрировке» исходного материала, его реорганизации в новое динамическое целое. Вводимые Вертгеймером термины «реорганизация, группировка, центрирование» описывали реальные моменты интеллектуальной работы, подчеркивая ее специфически психологическую сторону, отличную от логической.

В своем анализе проблемных ситуаций и способов их решения, Вертгеймер выделил несколько основных этапов мыслительного процесса:

1. Возникновение темы. На этом этапе возникает чувство «направленной напряженности», которое мобилизует творческие силы человека.
2. Анализ ситуации, осознание проблемы. Основной задачей этой стадии является создание целостного образа ситуации.
3. Решение проблемы. Этот процесс мыслительной деятельности в значительной степени неосознан, хотя предварительная сознательная работа необходима.
4. Возникновение идеи решения — инсайт.
5. Исполнительская стадия.

В опытах Вертгеймера обнаруживалось отрицательное влияние привычного способа восприятия структурных отношений между компонентами задачи на ее продуктивное решение. Он подчеркивал, что у детей, обучавшихся геометрии в школе на основе чисто формального метода, несравненно труднее выработать продуктивный подход к решению задач, чем у тех, кто вообще не обучался.

Оказалось, что творческое мышление зависит от чертежа, схемы, в виде которой представляется условие задачи или проблем-

ной ситуации. От адекватности схемы зависит правильность решения, причем хорошая схема дает возможность посмотреть на нее с разных точек зрения, т.е. создать из образов, которые входят в ситуацию, разные гештальты. Этот процесс создания разных схем из набора постоянных образов и является процессом творчества, при этом, чем больше различных значений получают предметы, включенные в эти структуры, тем более высокий уровень творчества продемонстрирует человек. Так как такое переструктурирование легче производить на образном, а не на вербальном материале, то неудивительно, что Вертеймер пришел к выводу о том, что ранний переход к логическому мышлению мешает развитию творчества. Он также говорил о том, что упражнение убивает творческое мышление, так как при повторении происходит фиксация одного и того же образа и люди привыкают рассматривать вещи только в одной позиции.

Значительное внимание уделяет Вертеймер и проблемам этики, нравственности личности исследователя, подчеркивая, что формирование этих качеств также должно учитываться при обучении, а само обучение должно быть построено так, чтобы дети получали от него радость, осознавая радость открытия нового. Дальнейшие исследования подтвердили правильность этих взглядов, доказав значительное влияние личных качеств на процесс творчества. Было доказано, что препятствием к творчеству является высокая тревожность, неуверенность в своих силах. Это создает внутренние барьеры, мешающие человеку высказать новую, отличную от других точку зрения, и снижает творческий потенциал. Точно так же снижает уровень творчества и конформизм, так как даже внешнее согласие с мнением большинства лишает возможности поиска новых путей в решении проблем. В то же время и демонстративность, стремление как можно быстрее получить результат, выделиться также могут помешать творчеству, так как предполагают использование конвергентного, а не дивергентного мышления, что, как было показано, снижает вероятность получения нового продукта. Ригидность, т.е. трудности, возникающие у человека при переключении с одной деятельности на другую, также является качеством, снижающим творчество. Еще одним фактором, снижающим творчество, является установка, которая бессознательно настраивает человека на использование уже знакомых способов решения.

Значительный вклад в исследование творческого мышления внесли отечественные ученые О. К. Тихомиров, Я. А. Пономарев и А. М. Матюшкин. Ими были изучены факторы, влияющие на инициацию активной мыслительной деятельности, показаны различия в процессе решения при внешней инициации мышления (поставленная задача, ситуация) и ее мотивационной обу-

словленности. Именно во втором случае проявляется творческий характер мышления, способность людей к конструированию образа окружающего. Работы Тихомирова показали также, что создание нового продукта в процессе творческого мышления сопровождается появлением новообразований в самой познавательной деятельности, направленной на его создание. Эти новообразования касаются мотивации, целей и смыслов данной деятельности. В исследованиях Пономарева была разработана структурно-уровневая модель творческого процесса. Он показал, что в процессе мышления люди могут использовать как бы два уровня или два режима в использовании опыта — логический и интуитивный. Критерием творческого действия является уровневый переход: потребность в новом знании складывается на высшем структурном уровне организации творческой деятельности, средства удовлетворения этой потребности складываются на низшем структурном уровне. Определяющей успешного решения творческих задач является способность действовать в уме (во внутреннем плане).

9.4. Решение задач

Процесс решения задач является моделью, с наибольшей полнотой отражающей структуру интеллектуальной деятельности, поэтому многие ученые сфокусировали свое внимание именно на этой проблеме, помогающей выявить закономерности мыслительной деятельности человека.

В психологии различаются понятия *задача* и *проблемная ситуация*. Любая проблема, которая встает перед человеком и требует разрешения, становится задачей. То есть задача — это и задачка из учебника по алгебре, и ситуация выбора профессии, и вопрос о том, как распределить полученные деньги и т.д. В том случае, если данных для решения этих вопросов вполне достаточно — это действительно задача. В том же случае, если данных для ее решения не хватает, задача превращается в проблемную ситуацию. Так, если в алгебраической задаче по каким-то причинам не дано одно из данных (например, скорость поезда) — это проблемная ситуация. Если мы не знаем достаточно хорошо людей, которых мы пригласили в гости, и их интересов, задача рассадить их за столом и организовать общую беседу превращается в проблемную ситуацию. В случае же появления новых данных (в другом учебнике или после более тесного общения с гостями) проблемная ситуация становится задачей. Бывают ситуации, в которых новые данные и не могут быть найдены, в частности, в научных исследованиях, в работах, опирающихся на результаты

смежных наук. Так, изучая развитие мышления, И. М. Сеченов предположил, что сигнал, т. е. образ предмета, тесно связан с движениями глаз. Однако данных об этих движениях у него не было, они были получены только через несколько десятков лет, когда появилось необходимое для таких экспериментов оборудование.

Проблемная ситуация, как и задача, требует своего решения. Однако задача решается всегда при помощи одного из описанных выше видов мышления. Проблемная ситуация же решается на основе воображения, тесно связанного с творческим, продуктивным мышлением. Ведь в этом случае необходимо найти способы преодоления дефицита информации, распространить имеющиеся данные на новые условия, вообразив их возможное развитие. Ценность воображения в том, что оно позволяет принять решение при отсутствии должной полноты знаний, необходимых для выполнения задачи, однако в данном случае пути решения проблемы нередко недостаточно точны, нестроги, и в этом ограниченность воображения. Продуктивность мышления в этом случае связана не только с оригинальностью решения, но и с точностью прогноза, окончательная проверка которого, может быть, отстоит во времени.

Если процесс творчества еще пугается в дальнейшем исследовании, то процесс решения задачи достаточно хорошо изучен, хотя содержание этапов ее решения несколько варьируется у разных исследователей, их суть остается неизменной.

Процесс решения задачи начинается с ориентировки в ее условиях, что позволяет создать общую схему решения. Характер ориентировки и определяет вид мышления, который используется при решении задачи. Главным результатом ориентировки является ответ на вопрос: какие данные имеются и что требуется доказать, найти? При этом в зависимости от условия задача может быть представлена в схематическом или логическом (вербальном) плане, и успешность ее решения во многом зависит от правильности репрезентации проблемы.

На следующем этапе *выдвигается гипотеза* о том, каким же образом надо решать задачу, какие операции и в какой последовательности необходимо использовать. При этом необходимо установление прочного логического отношения между условием и конечным вопросом задачи. Без этого выбор одного из множества альтернативных вариантов решения становится невозможным.

После этого наступает *этап решения*, т. е. последовательного чередования различных операций, символов, трансформации данных, что приводит к ответу.

Последний этап — *этап контроля*, т. е. сопоставления полученного результата с тем, который должен быть найден.

В том случае, если найден правильный ответ, процесс решения задачи завершен. В случае же несовпадения искомого и полученного результата субъект возвращается к этапу выдвижения и перебора гипотез, выбирая новую гипотезу и приступая к ее проверке. В том случае, если поиск верного решения затягивается, как правило, есть смысл вернуться к первому этапу, так как неверные гипотезы являются следствием неправильной ориентировки в условии задачи. Возможно, что при таком возвращении станет понятно, что в данном случае перед нами не задача, а проблемная ситуация, которая требует другого подхода — поиска недостающих данных, попытки экстраполяции, расширения имеющихся материалов на условия задачи, что связано уже с использованием воображения.

Решение сложных задач требует разложения цели на подцели, которые легче реализовать. К стратегии такого разложения относятся: сокращение разрыва между текущим состоянием и целью, анализ средств, помогающий сократить этот разрыв, точнее, преодолеть наиболее явные различия между требуемым и наличным результатом. При затруднениях возможно и обратное движение от цели, т.е. искомого результата, к исходному состоянию.

Возрастание сложности решаемых задач во многом зависит от сложности анализа условий (степени их неопределенности, запутанности и т.д.) и стратегий, которые ведут к ее решению.

Тот факт, что разные виды мышления постепенно развиваются в онтогенезе, еще не доказывает приоритетность одного из них при решении задач. У взрослого человека присутствуют все виды мышления, а выбор одного из них зависит от характера задачи и ситуации. Например, сложную схему мы, скорее всего, будем собирать, используя наглядно-действенное мышление, а ориентироваться по карте в незнакомой местности, придумывать новое здание или новое решение театральной мизансцены — с использованием образно-схематического. Точно так же схематическое мышление более эффективно в геометрических задачах, а словесно-логическое — в алгебраических. Кроме ситуативных, существуют еще и индивидуальные особенности мышления, при этом в первую очередь имеется в виду приоритет образно-схематического или словесно-логического мышления у данного человека.

9.5. Речь и язык

В психологии разделяются понятия «язык» и «речь». **Язык** — это система знаков любой природы, служащая средством человеческого общения и мышления. Выделяются две основные функ-

пии языка (и речи) — передача информации (общение) и ее обобщение (мышление). Говоря о том, что язык включает знаки любой природы, подразумевают тот факт, что язык не обязательно связан со звуковыми сигналами, символика может заключаться как в словах, так и в жестах, мимике, пиктограммах, т. е. разнообразных системах, принимающих на себя символическую функцию (язык цветов, музыки и т. д.). При расписывании сообщений необходимо помнить, что они часто основываются не на знаковой, но на символической интерпретации, т. е. эта информация не объективна, и понять ее содержание может только тот, кто знает, какой смысл связан с тем ли иным символом (например, что означает тот или иной цветок или жест).

Речь — это исторически сложившаяся форма общения людей по законам данного языка. То есть язык более широкое понятие, чем речь, которая представляет собой один из видов языка.

Огромное значение, которое имеют язык и речь в жизни людей, привело к появлению комплексной науки о языке — *психолингвистики*. Эта наука изучает особенности функционирования речи, ее связи с мышлением и личностными качествами людей, закономерности восприятия речи и порождения речевых высказываний. Центральными вопросами для психолингвистики стало сопоставление возможностей человека к овладению языком с процессом реализации этих возможностей при овладении речью. Еще одной важной задачей психолингвистики является изучение тех трансформаций, которые происходят в связке — «Смысл — Говорящий — Слышающий — Смысл», т. е. каким образом формируется речевое высказывание говорящим и каким образом оно воспринимается и осознается слушателями.

Речь как орудие общения может выступать в двух процессах: продуцирование (высказывание) и слушание (восприятие). При этом в процессе говорения происходит превращение образов и мыслей в слова, т. е. кодирование информации, которую хочет передать говорящий. При восприятии речи, соответственно, происходит декодирование этой информации слушателем, который превращает слова в образы и мысли.

Сложность понимания речи в том, что в разговоре мы не передаем какой-то определенный знак (значение), но затрачиваем определенное звено в цепи чувственных представлений и понятий. Поэтому при понимании речи другого происходит как бы воссоздание аналогичных, но не тех же самых, не тождественных понятий. Из этого вытекает известная фраза А. А. Потебни о том, что «понимание есть одновременно и непонимание», так как абсолютно строй представлений и образов у разных людей не совпадает. Чем точнее мы поймем, что имели мы хотим сказать, какую информацию передать другому, тем более правильную фор-

му найдем для своих мыслей и, таким образом, более адекватно воздействуем на сознание другого человека, который сможет воссоздать соответствующие нашим мыслям понятия. Поэтому слово помогает понять не только другого, но и себя самого. Оно связывает воедино отдельные части жизни, прошлое с настоящим. Поэтому именно слово является основой самосознания человека, именно оно выстраивает хаос его мыслей в цельную картину своей жизни и помогает создать свой собственный образ.

Одним из важнейших вопросов, связанных с изучением психологических аспектов речи, является анализ ее связи с мышлением. Мы уже говорили в предыдущих главах о том, что самые первые обобщения фиксировались в слове, а общие понятия являются одной из важнейших составляющих сознания. Не оспаривая связь мышления с речью, психологи расходятся в анализе их генетических корней, а также в вопросе о степени их взаимосвязи и взаимовлияния.

Еще в начале XX века исследования мышления и речи проводились Л. С. Выготским, П. П. Блонским, Д. Уотсоном, В. Штерном, К. Бюлером, Ж. Пиаже. Блонский утверждал, что и речь, и мышление ведут свое происхождение от практической деятельности. Однако в работах Штерна, Пиаже, Выготского было доказано, что мышление и речь имеют разные корни. В работах Уотсона и Б. Скиннера доказывалось, что человеческая речь является поведением, его особой формой — вербальной, и, следовательно, подчиняется тем же законам, что и другие формы поведения.

Отрицая отождествление языка с поведением, известный американский лингвист Н. Хомски выдвинул свою теорию, ключевым понятием которой стало представление о порождающей грамматике. Изучая, каким образом человек способен производить и понимать уникальные грамматические конструкции, Хомски пришел к выводу о том, что человек обладает неким врожденным механизмом усвоения языка, языковыми универсалиями, которые детерминируют процесс формирования речи. Языковые универсалии способствуют овладению естественным языком (т. е. тем, с которым они связаны) и помогают овладению сходными языками. Этим и объясняется тот факт, что дети во всем мире осваивают язык с одинаковой скоростью, демонстрируя при этом сходные последовательности этапов. Н. Хомски также ввел широко распространенное в настоящее время понятие языковой компетентности, показав ее отличия от языковой деятельности. *Языковая компетентность* — это абстрактное знание языка, в то время как *языковая деятельность* предполагает реальное применение этого знания в активной или пассивной (слушание) речи.

Исследования взаимосвязи мышления и речи рассматриваются и с точки зрения того, что является здесь ведущим параметром. Концепция лингвистической относительности Э. Сепира — Б. Уорфа исходит из позиций лингвистического детерминизма, так как доказывает, что структура языка определяет мышление и способ познания реальности. Предполагается, что люди, говорящие на разных языках, по-разному воспринимают мир и по-разному мыслят. Язык, организуя индивидуальный и коллективный опыт, является медиатором между индивидом и социумом, задавая не только способы мышления, но и нормативные структуры поведения. Яркий пример такого подхода к связи языка и мышления представлен в антиутопии Оруэлла «1984», где в функции языка входит задача создания новой реальности.

В то же время в психологии есть доказательства того, что способность мыслить появилась раньше, чем способность реализовывать мысли в языке. Это доказывается, например в экспериментах, демонстрирующих высокий уровень интеллекта у животных и у маленьких детей, еще не владеющих речью. В исследования Э. Ротт также было показано, что именно характер познавательных процессов (восприятия, мышления) определяет структуру языка, так как люди в первую очередь отражают в языке фоновые (основные) цвета, независимо от структуры языка и уровня культуры.

9.6. Виды и функции речи

Выделяют несколько видов речи: письменную речь и устную речь. В свою очередь, в устной речи выделяются внешняя (монологическая и диалогическая), эгоцентрическая и внутренняя речь. Владение речью и подразумевает способность передать свою мысль наиболее совершенным способом, т.е. быть понятым другими до конца, уметь передать им не только содержание, но и эмоциональные оттенки сообщения. С этой целью в речи используются разнообразные средства выразительности, специфические для каждого ее вида.

Наиболее развернута *письменная речь*, которая нуждается в раскрытии и обосновании каждого высказываемого положения — ведь собеседник в этом случае невидим и невозможно воспользоваться перचेвыми средствами выразительности (паузой или мимикой). Особенностью письменной речи является и то, что читатель не знает всех особенностей конкретной ситуации и условий, в которые посвящен собеседник, и автору необходимо как можно быстрее ввести его в курс событий. Поэтому любой человек, хотя бы единожды сталкивавшийся с необходимостью пере-

дать свои мысли на бумаге, осознает, что наиболее сложным является начало повествования.

В качестве выразительных средств в письменной речи используются, прежде всего, знаки препинания и синонимы. Например, в строках Пушкина «Идет, ему коня подводят. Ретив и смирен верный конь» можно заменить одно слово — «Идет, ему подводят лошадь. Ретива и смирна верная лошадь», как полностью изменяется смысл, интонация стихотворения, хотя его содержание сохраняется. В некоторых случаях может измениться и содержание, например при помощи знака препинания: «Довольно, стыдно мне ...» или: «Довольно стыдно мне». Необходимость использовать распространенные предложения, синонимы и знаки препинания делает письменную речь наиболее развернутой и, одновременно, наиболее понятной из всех видов речи, хотя, как будет показано в дальнейшем, полностью смысл, вкладываемый автором и воспринимаемый читателем, не совпадают никогда.

Монологическая устная речь по степени развернутости приближается к письменной, хотя непосредственный контакт со слушающим и его вовлеченность в ситуацию делают эту речь более контекстной, облегчая передачу информации. Необходимость донести сообщение полностью заставляет говорящего к развернутым фразам, повторениям, синонимам, что и является общим с письменной речью.

Наиболее легкой для построения и понимания собеседниками является **диалогическая речь**, которая не требует развернутости изложения, ведь оба говорящих осознают ситуацию, знают ее детали, им обычно понятны позиции и переживания друг друга. Важным моментом является и то, что в этом случае идет беседа, а не односторонний обмен информацией, поэтому сообщения могут дополняться, прерываться собеседниками.

Средства выразительности, усиливающие смысл сообщения и помогающие его адекватному пониманию, общие у всех видов устной речи — и монолога, и диалога. Это мимика, интонации, паузы, а также контакт глаз, расстояние между разговаривающими, жесты.

Известно, что выразительная пауза иногда может сказать больше слов о переживаниях человека, его отношении к событию. Это же относится и к интонации, которая подчеркивает субъективный смысл передаваемой информации, ее эмоциональный контекст. Важно помнить, что интонация иногда воспринимается как первичная по отношению к слову, более значимая. Так, маленькие дети часто реагируют на агрессивные, отчужденные интонации взрослых, хотя само содержание может быть нейтральным или даже доброжелательным. Невербальные средства выразительности используются и для внушения определенной установки или

деятельности. Особенно часто такое внушение используется в монологе, который рассчитан на то, чтобы вызвать у слушателей переживания, стремление действовать в направлении, нужном оратору. Контакт глаз, как правило, направлен на установление доверительных отношений между говорящими, он усиливает эмоциональный тон сообщения. В то же время важно помнить и о том, что контакт глаз может вызвать агрессию, так как прямой, неожиданный взгляд в глаза другому расценивается часто как вызов.

Важно помнить и о том, что дистанция между собеседниками, комфортная для обоих, существенно отличается у разных людей и в разных культурах, так же как и активность жестикуляции. Известно, что северные народы предпочитают большую дистанцию, чем южные, а также меньшую насыщенность речи жестами и слишком эмоциональными интонациями.

Исследования внутренней речи, которые были начаты в работах Дж. Б. Уотсона, привели его к выводу о том, что речь у ребенка возникает из неупорядоченных звуков. Эти данные дали ему возможность выявить и закономерности становления внутренней речи, которая, по его мнению, развивалась из внешней путем редукции (снижения) мышечного напряжения, поэтому этапы ее формирования выглядели следующим образом: внешняя речь — шепот — внутренняя речь. Данные Уотсона впоследствии были пересмотрены в работах других ученых (Пиаже, Выготского, Блонского), выявивших другую, более точную динамику формирования внутренней речи, а также открывших эгоцентрическую речь.

Эгоцентрическая речь, промежуточная между внешней и внутренней видами речи, является внешней по форме и внутренней по содержанию. Примером эгоцентрических высказываний могут служить «размышления вслух», отдельные замечания, понятные только в контексте общей ситуации, высказанные вслух междометия типа «Ах», «Ой», «Неужели». С внутренней речью эгоцентрическую роднит ее непонятность для окружающих, ориентация на самого высказывающегося, на его мысли и переживания. Общим является и свернутый характер высказываний, предикативность (т. е. использование преимущественно глаголов) и в эгоцентрической, и во внутренней речи. Такие сокращения возможны только в том случае, когда речь не нуждается в дополнительных пояснениях, раскрывающих суть ситуации. Так, люди, стоящие на остановке и ждущие автобус, не нуждаются в разъяснении высказывания одного из стоящих «Идет», однако в любой другой ситуации необходимо пояснить, кто и куда направляется, т. е. речь должна быть развернутой, а не свернутой, предикативной. Такие ситуации в диалоге крайне редки, так как крайне редкими явля-

ются случаи полного взаимопонимания партнеров по диалогу. Ярким примером такого полного духовного единения, при котором не нужны пояснения, служит описанная Л. Толстым ситуация объяснения Кити и Левина по первым буквам слов, которые они хотели сказать друг другу.

Этот вид речи впервые был описан Ж. Пиаже и назван им эгоцентрической, так как Пиаже тесно связывал ее с эгоцентризмом в мышлении, свойственным детям дошкольного возраста. Именно в это время наиболее часто встречаются эгоцентрические высказывания, которые у взрослых людей наблюдаются редко, обычно только в состоянии сильного возбуждения.

Повторив эксперименты Пиаже, Выготский пришел к мысли о том, что эгоцентрическая речь является своеобразной стадией внешнего знака для мышления, т. е. внутренняя речь, тесно связанная с мышлением, появляется благодаря интериоризации эгоцентрической речи. С этой точки зрения эгоцентрические высказывания детей, открытые Пиаже, не исчезали после 7—8 лет, но переходили во внутренний план.

Исследования эгоцентрической речи пересекаются с анализом внутренней речи, причин ее возникновения и ее функций. Если Выготский считал, что внутренняя речь появляется только к дошкольному возрасту, то Блонский (а позднее и другие психологи) доказывал одновременность происхождения всех видов речи. Говоря о развитии внутренней речи, Блонский подчеркивал, что она возникает, как и внешняя, из слушания и внутреннего повторения речи других. Таким образом, он выдвигал теорию подражания как основу возникновения внутренней речи, что и было позднее доказано в значительном количестве экспериментов.

Однако необходимо помнить о том, что внутренняя речь имеет несколько функций, в том числе и функции планирования и обобщения. Эти виды внутренней речи появляются не сразу, но только к дошкольному возрасту. Их становление связано с появлением образного мышления и ориентировки, на основе которой и возникает планирование действий. Внутренние же высказывания и повторение информации «про себя» возникают очень рано, уже к концу первого года жизни.

Помимо разных видов речи выделяют также ее функции.

Одна из основных функций речи, о которой уже говорилось выше — **коммуникативная функция**, или **функция общения**. Общение в конкретной ситуации по поводу тех или иных действий и предметов осуществляется с помощью ситуативной речи. Эта речь представляет собой вопросы, возникающие в связи с деятельностью или при знакомстве с новыми предметами или явлениями, ответы на вопросы, наконец, определенные требования.

Близкие к ситуативной речи функции несет контекстная речь. Контекстная речь достаточно полно описывает ситуацию с тем, чтобы она была понятной без ее непосредственного восприятия. Примерами такой речи могут быть пересказ книги, рассказ об интересном предмете или ситуации, которые не могут быть поняты слушателем без вразумительного изложения.

Сходными являются и **регулирующая, программирующая и планирующая функции речи**. Регулирующая функция речи проявляется в сознательной регуляции деятельности. Программирующая функция речи состоит в формировании программ различных действий и поведения на основе внешней и внутренней речи. Речь также является способом планирования и регуляции практического поведения (планирующая функция). Особенно важны планирующая, регулирующая и программирующая функции речи у детей и/или при формировании новых и сложных действий.

Одними из самых важных являются **номинативная и сигнификативная функции речи**, которые непосредственно связаны с формами слова. Номинативная (означающая) функция речи предназначена для называния предметов, она связана с внешней, звуковой формой слова. Сигнификативная (обозначающая) функция связана со значением слова, она обозначает суть, объективное предназначение предметов.

9.7. Формы слова, их характеристика

Для более точного и полного понимания закономерностей формирования и психологического воздействия речи выделяют разные формы слова — внешнюю (звуковую), внутреннюю (образ, представление) и значение.

Внешняя форма слова (номинативная часть речи) не несет в себе смысловой нагрузки, это только внешняя, звуковая оболочка определенного предмета и определенного содержания, которая изменяется в каждом языке и при необходимости может быть заменена другим символом, другой звуковой оболочкой, означающей то же самое содержание.

Относительность внешней формы слова ярко показана Шекспиром в монологе Джульетты:

Что в имени? То, что зовем мы розой,
И под другим названием сохраняло б
Свой сладкий запах!

Внешняя форма может изменяться (изменения ударения, произношения), некоторые слова появляются или исчезают из речи.

Например, мы почти не употребляем слов «вёдро», инфлюэнция и т.д., а такое слово как «красный» практически потеряло свое первоначальное значение — «красивый» и употребляется в качестве прилагательного. Для обозначения некоторых понятий могут изобретаться и вводиться в оборот новые звуковые формы (телевизор, компьютер и т.д.). Некоторые слова вводятся в оборот поэтами, так, В.Хлебников использовал слова «смеярыпши», «меч-точн», а И.Северянин — «грезерки», «скорпризерки» и т.д. Тот факт, что мы понимаем смысл этих слов, доказывает, что внешняя форма слова не является ведущей в речи, она только означает предмет, не выражая сама по себе его сути.

Внутренняя форма слова — это то представление, тот образ, который мы соединяем с определенной звуковой формой. Она является как бы отпечатком того мыслительного процесса, при помощи которого языком было создано данное слово. Впервые этот термин был введен немецким ученым В. фон Гумбольдтом, однако широкое распространение он приобрел в трактовке А.А.Потебни. Потебня подчеркивал, что внутренняя форма осознается людьми, говорящими на каком-то языке как отнесенность современного значения слова к его исходному значению, т.е. это образ или идея, положенные в основу номинации. Например, у слова «стол» сохраняется образная связь с глаголом «стать», птица кукушка названа так, потому что она кричит «ку-ку!», а слово окно связано со словом «око», так как в основу номинации положена идея «глаза»: окно — глаз дома. Это внутренние формы, сохраняющие свою связь с исходными образами, а вот, например, внутренняя форма слова «брак» потеряла для большинства свою связь с исходным образом «брат».

Благодаря внутренней форме слово может приобретать новые значения через метафору, поэтому Потебня писал о важности изучения связи поэтического языка с мышлением, ставил вопрос об искусстве как особом способе познания мира. Эта важная для современной психологии линия в изучении внутренней формы слова была продолжена в работах Г.Г.Шпета. Шпет подчеркивал, что внутренняя форма слова имеет динамический характер, и эта энергия слова помогает раскрыть содержание смысла понятия при его словесной передаче. Исследование внутренней формы слова, с точки зрения Шпета, было одним из вернейших способов проникновения в проблему духовности (как индивидуальной, так и коллективной).

Именно эти идеи значимы для современной психологической науки, анализирующей процесс формирования культурной идентичности, который осуществляется с помощью искусства, благодаря способности внутренней художественной формы вызывать бессознательные переживания, тогда как рефлексивное понима-

ние может вызвать отторжение идей, воспринимающихся на эмоциональном уровне. Воздействие речи, особенно речи поэтической, связано с гибкостью внутренней формы, так как в этом случае каждый читатель может вызвать субъективно значимые представления, наполненные эмоциональными переживаниями. В противном случае произведение может быть понято, но не будет принято, не станет частью внутреннего мира человека.

Важность синонимов, используемых в речи, связана как раз с внутренней формой, так как образы, относящиеся к словам «конь» и «лошадь» существенно разнятся, хотя значения их тождественны. О роли внутренней формы говорит и следующий пример. В первоначальном варианте стихотворения «Анчар» Пушкина были следующие строки:

В пустыне *тощей и глухой*
На почве, зноем раскаленной,
Анчар, как грозный часовой,
Растет один во всей вселенной.

Впоследствии поэт заменил несколько слов:

В пустыне *чахлой и скупой*...
Анчар, как грозный часовой
Стоит один во всей вселенной.

Образ, который вызывают новые строки, существенно изменился, создавая впечатление непоколебимости и стойкости в самых невероятных условиях, которого не было в первом варианте. Этот пример показывает, что важность внутренней формы слова связана с тем, что именно она вызывает определенный эмоциональный отклик, так называемые эстетические переживания.

Значение слова — это та единица, которая связывает мышление и речь. Слово без значения не существует, ведь мы уже говорили о том, что и придумано оно было для фиксации обобщений, понятий об объектах окружающего мира. Если внутренняя форма слова — это субъективная его часть, то значение слова — объективная, оно совпадает у всех людей, именно оно дает возможность понимания, передачи информации. Значение помогает и оформлять собственные мысли в понятные как себе, так и другим высказывания. Как нет слова без мысли, так и нет обобщенной мысли без слова, если не считать эмоциональных восклицаний типа приведенных выше эгоцентрических высказываний. Только не оформившаяся, не до конца осознанная мысль еще не одета оболочкой слова, а потому плохо понимается самим субъек-

ектом, не удерживается у него в памяти. Именно это состояние было передано Мандельштамом в его строках:

«Я слово позабыл, что я хотел сказать...
...И мысль бесплотная в чертог теней вернется».

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ

1. В чем отличие процессов ощущения и восприятия от мышления?
2. В чем проявляется опосредованный и обобщенный характер мышления?
3. Какие существуют формы мышления?
4. Какие существуют основания для классификации видов мышления?
5. Чем различаются подходы к изучению мышления в психологии и формальной логике?
6. Какие генетические виды мышления были выделены?
7. Какие факторы влияют на переход от одного уровня развития мышления к другому?
8. Что роднит интуитивное и дивергентное мышление?
9. Чем отличается задача от проблемной ситуации?
10. В чем заключаются основные функции речи?
11. Чем различаются понятия «речь» и «язык»?
12. Какие средства выразительности используются в письменной и устной речи?
13. Чем отличается эгоцентрическая речь от внешней и внутренней речи?
14. В чем значение внутренней формы слова?
15. Как связаны номинативная и сигнификативная функции речи с формой слова?

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

- Андерсен Д. Р. Когнитивная психология. — СПб., 2002.
Вygотский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 2, 4. — М., 1982—1983.
Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии. — М., 2000.
Дурия А. Р. Лекции по общей психологии. — СПб., 2004.
Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — Любое издание.
Солсо Р. Л. Когнитивная психология. — СПб., 1996.
Тихомиров О. К. Психология мышления. — М., 2007.

10.1. Понятие воображения, виды воображения

Воображение — это способность человека к построению новых образов путем переработки представлений, приобретенных в прошлом опыте. При этом новые образы не просто воссоздают уже имеющиеся, но конструируют их, соединяя в новых, непривычных, неожиданных сочетаниях и связях. Преобразуя образы и представления, воображение направлено на создание продуктов, не имеющих аналога в реальной действительности и замещающих ее.

Воображение, так же как и восприятие, память, мышление, является процессом познания. Оно расширяет границы нашего опыта, продуцируя новые, еще не существующие в действительности факты и ситуации, часто помогая предугадать последствия наших действий и, соответственно, выстроить адекватную схему поведения. В процессе реализации разных видов деятельности (художественной, научной, трудовой, учебной) воображение стимулирует ее творческие аспекты, предвосхищая конечный результат и помогая ориентироваться в этапах и средствах его осуществления. Не менее важной является роль воображения в любой ситуации неопределенности, так как оно помогает создать и постоянно модифицировать схему поведения, замещающую и/или создающую недостающие в реальности элементы. Воображение может предсказать и тенденции развития реальности, иногда задавая направления и ориентиры для этого пути. Так, научная фантастика предсказала появление многих технических открытий, а художественные произведения послужили стимулом для становления новых этических норм и идеалов.

Классификация воображения основывается на степени его активности, т.е. возможности сознательно и произвольно направлять его ход и содержание. Исходя из этого, выделяют пассивное и активное воображение. В пассивном (непроизвольном) вооб-

ражении выделяют сон, грезы и мечты, в активном (произвольном) — репродуктивное и творческое воображение. В этой последовательности каждый следующий вид воображения подразумевает все большую степень осознанности и управляемости.

Пассивное воображение характеризуется созданием образов, которые не воплощаются в жизнь либо из-за недостатка активности и целенаправленности в деятельности субъекта, либо из-за полного отсутствия возможностей и средств их реализации.

Видения, которые являются человеку во сне или в бреду, совершенно не зависят от его желания (или нежелания) видеть именно этот образ. Точно так же мы не можем направлять содержание сна, а его содержание часто расплывается в памяти, оставляя лишь смутные воспоминания о приснившемся.

Грезы подразумевают возможность вызвать их содержание по собственному усмотрению, как правило, человек воображает в этом случае желаемые, приятные для себя картины. Аутистическое мышление, о котором говорилось в предыдущем параграфе, помогает воображению, строя различные, наиболее желаемые и благоприятные варианты развития событий, хотя и весьма далекие от реальности (воздушные замки).

Более активный вариант грез — **мечты** как образа желаемого будущего, но уже гораздо более реального и связанного с действительностью, чем грезы. Мечты обычно человек старается воплотить в жизнь, здесь возможна сознательная регуляция вызываемых образов, создание достаточно жесткой схемы их реализации.

Активное воображение, как упоминалось выше, может быть репродуктивным (воссоздающим) и творческим. **Репродуктивное** воображение, как и репродуктивное мышление, связано с воссозданием образов, сотворенных другими. Это может быть описание природы или героев литературного произведения, музыкальные образы, чертежи машин и зданий. При таком воспроизведении произвольно регулируется не только само содержание, достаточно индивидуальное в каждом случае, но и яркость и живость этих образов, в зависимости от мотивации зрителя или слушателя, а также от таланта автора. Чем больше субъективного вносит читатель в образы, создаваемые воображением по имеющимся описаниям, тем более активным становится сам процесс воображения, превращаясь в своеобразное сотворчество.

Творческое воображение, часто отождествляемое с творческим мышлением, креативностью, т.е. с творчеством как таковым, предполагает наибольшую активность и субъективность автора, так как содержание продукта полностью зависит от него, его мыслей, переживаний, опыта. Однако такая всецелая зависимость от

субъекта творчества не приводит к абсолютной оторванности от действительности, как в грезах. Именно поэтому результаты творчества значимы и интересны не только автору, но и окружающим.

10.2. Операции воображения.

Связь воображения с эмоциональными и когнитивными процессами

Для трансформации имеющихся образов и представлений и создания новых продуктов в воображении, как и в мышлении, используются операции — слияние (комбинирование), агглютинация, гиперболизация, типизация.

Слияние подразумевает произвольное комбинирование, сравнение и объединение качеств и характерных черт разных объектов в одном образе. Так, Пастернак говорил о том, что в образе Лары в его романе «Доктор Живаго» соединены черты Зинаиды Пастернак и Ольги Ивинской. Толстой писал о том, что в образе Паташи Ростовой слиты качества Сони и Тани (т.е. его жены и ее сестры). Точно так же слияние может осуществляться в новой мелодии, соединяющей мотивы нескольких мелодий, в чертеже здания, в котором комбинируются несколько архитектурных стилей и т.д.

Особый вид слияния — это **агглютинация**, при которой соединяются несоединимые в реальности черты и свойства предметов. Наиболее распространенными примерами агглютинации являются образы сфинкса и кентавра, в которых соединены черты человека с чертами льва (сфинкс) и копы (кентавр). Агглютинации также часто применяются в аллегорических изображениях, в стихах (полумудрец — полуневежа), подчеркивая сложность, противоречивость созданного образа.

Гиперболизация — увеличение или уменьшение предмета, изменение соотношения его частей. Гиперболизация повышает яркость и выразительность образа, выдвигая на первый план какие-то определенные его черты. Так, в классических комедиях (например, в комедиях Д. И. Фонвизина) Недоросль, Правдин, Скоптийни не похожи на реальных людей, но созданы для отражения (и осмеяния) определенных черт характера, стиля поведения. Гиперболизация применяется и в сказках, в которых описывается, например, необыкновенная сила или рост богатырей, что подчеркивает их храбрость и отвагу. Ум и ловкость ребенка (мальчика с пальчика) особенно велики по контрасту величиной и глупостью людоеда — это тоже результат гиперболизации.

Операции акцентирования и заострения, так же как и гиперболлизация, связаны с намеренным усилением какой-то одной черты описываемого образа. Особенность этих операций в том, что в этом случае выделяется какая-то часть или деталь, которая становится доминирующей. Наиболее распространенной формой акцентирования являются шаржи и карикатуры.

Другим способом придания дополнительной выразительности образу являются типизация и схематизация. **Схематизация** предполагает сглаживание различий предметов и выявление черт сходства между ними, а **типизация** — выделение существенных признаков и свойств, повторяющихся в однородных явлениях. И в том, и в другом случае происходит обобщение наиболее типичных для данной группы людей черт. Естественно, что при этом полностью игнорируются все специфические личностные качества, хотя, в отличие от гиперболлизации, правдоподобие в описании героев сохраняется. Типизация использована, например, А. Н. Островским в описании купцов в его пьесах, Ж. Б. Мольером, раскрывшим наиболее распространенные черты выскочек, разбогатевших и стремящихся попасть в другую социальную группу.

Воображение тесно связано с другими сферами психики и другими познавательными процессами — с эмоциями, с памятью и с мышлением.

Любая сильная эмоция *стимулирует работу воображения*. Испытывая страх, люди воображают себе различные опасности, часто существенно их преувеличивая. Воображение может заставить человека почувствовать себя больным или, наоборот, здоровым, добавить уверенности в себе или, наоборот, вообразить себя совершенно беспомощным. Чувство неуверенности в себе часто связано с воображаемыми «косыми взглядами» окружающих, скрытыми упреками в абсолютно нейтральных фразах и ситуациях. Положительные эмоции, например ожидаемая радость, вызывают в воображении разнообразные картины реализации желания, а отрицательные приводят к преувеличению неудач и неприятностей, как настоящих, так и будущих.

Однако не только чувства вызывают воображение, но и воображение *усиливает переживания*. Пациент, ожидающий своей очереди у зубного врача, воображает себе предстоящее испытание, а голоса или звук бормашины делают образы еще более живыми и отчетливыми, усиливая страх. Воображаемая реакция близкого человека на подарок вызывает радость от его приобретения, а возможная оценка окружающими неблагоприятного поступка способна вызвать стыд и удержат от его совершения.

Не менее тесной является и *связь воображения с памятью*, с опытом людей. Существует весьма распространенный стереотип

о том, что у детей воображение более живое и богатое, чем у взрослого человека. Однако это мнение в корне неверно, так как у детей, несмотря на высокую гибкость и пластичность их психики, способность быстро откликаться на события, крайне низка продуктивность воображения. Их фантазии отражают их эмоциональные переживания и желания. В своих рассказах дети не стремятся создать что-то, но хотят снизить эмоциональное напряжение. Поэтому ни содержание, ни форма рассказа их не волнует, и переживания отливаются в традиционный набор фраз и фабул, заимствованных из разговоров взрослых, фильмов или сказок. Упомянутый стереотип отражает только тот факт, что дети чаще делятся своими воображаемыми желаниями и страхами, чем взрослые, а их содержание более оторвано от жизни (так как нет опыта этой жизни).

Роль памяти, знаний особенно отчетливо видна в репродуктивном воображении, так как многие факты, не известные человеку, он просто не может себе представить. Это проявляется, например в реакции людей, не переживших войну, на рассказы или поведение беженцев из Чечни, описания исторических событий. В этом плане характерен пример Б.М. Теплова, рассказавшего о мальчике 7–8 лет, который, описывая события Смутного времени и пострижение князя Шуйского в монастырь, сказал, что он сначала пошел в парикмахерскую, а затем был вынужден запереться в монастыре. Понятие «пострижения в монахи», не знакомое ребенку, было в воображении заменено более знакомым образом стрижки в парикмахерской. Этот яркий и наглядный пример иллюстрирует механику и менее ярких, но весьма распространенных ошибок при построении воображаемых образов.

О связи воображения с мышлением уже говорилось достаточно подробно в предыдущем параграфе. Повторим только, что воображение заменяет мышление в случаях затруднения при решении проблемных ситуаций, помогая дополнить недостающие данные воображаемыми, при этом степень включенности воображения в процесс деятельности определяется степенью неопределенности ситуации, полнотой или дефицитом имеющейся о ней информации.

Творческое воображение, как и творческое мышление, связано с *креативностью*. Креативность подразумевает творческие способности, характеризующие готовность человека к продуцированию принципиально новых идей. Часто креативность отождествляют с творчеством, стремлением к продуктивной деятельности, ставшей устойчивой чертой личности. По мнению многих ученых, креативность входит в структуру одаренности в качестве независимого фактора, а потому имеет связь с определенными психодинамическими характеристиками, например с пластичностью.

Выделяют образную и вербальную креативность, т.е. преимущественную способность создавать новое в образном или словесном (вербальном) планах. Первой в онтогенезе проявляется образная креативность, которая до 7—8 лет существенно опережает вербальную у всех детей. Выше уже упоминалось о данных Вертсмайера, доказавшего чувствительность творческого мышления к схеме. Развитие креативности подтверждает этот факт, так как вербальный план в творчестве, как правило, не развивается, если ему не предшествовал образно-схематический. У старших детей и взрослых появляются уже индивидуальные склонности к виду творческой деятельности, причем ее продуктивность редко бывает одинаково высокой в обоих планах.

Д. П. Гилфорд выделил ведущие параметры как образной, так и вербальной креативности:

- оригинальность — способность продуцировать отдаленные ассоциации, необычные ответы;
- семантическая гибкость — способность на основе выделения функции объекта предлагать его новое использование;
- образная адаптивная гибкость — способность изменять форму стимула так, чтобы увидеть в нем новые признаки и возможности для использования;

семантическая спонтанная гибкость — способность к продуцированию разнообразных идей в нерегламентированной ситуации.

Впоследствии характеристика креативности была дополнена способностью к обнаружению и постановке проблем и способностью к усовершенствованию путем добавления деталей.

Развитие основных положений концепции Гилфорда было осуществлено в работах Е. П. Торренса. Креативность рассматривалась Торренсом как естественный процесс, который порождается сильной потребностью человека в снятии напряжения, возникающего у него в ситуации дискомфорта, вызванного неопределенностью или незавершенностью деятельности.

Важным моментом, который подчеркивали практически все ученые, является несовпадение уровня креативности с уровнем мышления. Как показали исследования, интеллект только до определенного уровня стимулирует развитие творчества, а высоко развитое мышление (особенно словесно-логическое) может даже ему препятствовать, направляя интеллектуальную деятельность на быстрое достижение правильного, но не оригинального, результата. Более тесной является *связь творческих способностей с памятью*, а не с мышлением, при этом хорошая механическая память может быть показателем творческих способностей, но ее отсутствие не говорит о низком уровне креативности.

10.3. Понятие внимания, подходы к его исследованию

Внимание — это направленность и сосредоточенность сознания в данный момент времени на каком-то реальном или идеальном объекте. Внимание помогает лучше осознать себя, свои мысли и переживания, так как его целью является улучшение деятельности всех познавательных процессов. С этим связан и тот факт, что внимание не имеет, в отличие от других познавательных процессов, своего собственного продукта.

Внимание часто, особенно в классической психологии, отождествляли с ясной, отчетливой областью сознания. Попадая в эту область, объекты нашей деятельности осознаются нами намного лучше, их изменения лучше замечаются и фиксируются, что помогает быстрее и точнее добиться нужного результата. Внимание не только переводит и удерживает объект в зоне ясного сознания, но и помогает отвлечься от ненужных в данный момент мыслей и представлений, отсисывая их и не допуская сосредоточения на посторонних (для данной деятельности) вещах. Таким образом, внимание осуществляет отбор нужной информации из того потока, который окружает человека, обеспечивает избирательность поведения, помогает сохранять постоянный контроль над деятельностью.

Объясняя феномен внимания, Д. Н. Узнадзе связывал его с установкой. Он выделял два уровня поведения — бессознательное, осуществляемое на уровне установки, и осознанное и произвольное. Внимание является, по его мнению, механизмом, который осуществляет переход с одного уровня на другой. Например, человек привык, что в его ванной комнате предметы расположены на определенных местах. У него сформировалась установка, т.е. готовность к определенной схеме поведения — куда протянуть руку за зубной щеткой, пастой, где включается вода, где полотенце и т.д. Поэтому утром, проснувшись, он может и не осознавать свои действия до тех пор, пока все идет как обычно. Однако, если какая-то вещь оказывается не на месте и привычная схема действия нарушается, человек обращает внимание на это нарушение, фокусирует внимание на нужном предмете и начинает, таким образом, полностью осознавать свое поведение и регулировать дальнейшее протекание деятельности.

П. Я. Гальперин также связывал внимание с деятельностью, считая, что внимание выполняет функцию контроля за ее протеканием. При этом он подчеркивал, что о связи внимания и контроля можно говорить лишь тогда, когда действие контроля становится не только уместным, но и сокращенным. Говоря о раз-

литиях в процессе контроля при непроизвольном и произвольном внимании, Гальперин подчеркивал, что при непроизвольном внимании контролируются объекты и ситуации, которые бросаются в глаза. Поэтому контроль происходит не по заранее намеченному плану, но стихийно, а его протекание диктуется свойствами объектов, на которые он обращен. Произвольное внимание связано с планомерным контролем, наличие плана позволяет вести контроль, а вместе с тем и направлять внимание на то, на что мы хотим его направить.

Внимание также контролирует переход от одного этапа и/или уровня выполнения действия к другому. Произвольное внимание, которое помогает овладеть определенным действием или операцией, по мере автоматизации действия теряет свое значение. Поэтому степень концентрации внимания, которое уделяется выполнению определенных операций, является своеобразным параметром степени ее автоматизации — чем более автоматизировано действие, тем меньше уделяется внимания ее выполнению и тем меньше осознаются отдельные операции, из которых состоит это действие.

В когнитивной психологии, в которой изучается процесс переработки информации, внимание связывается с фильтром, воронкой, через которую проходит только ограниченный объем информации. Необходимость переработки большого количества стимулов, поступающих от разных анализаторов, приводит к тому, что в определенный момент человек уже не может продолжать параллельно обрабатывать разные данные. Так как возможность выполнять несколько действий одновременно исчерпана, появляется необходимость выбрать одно из нескольких действий или один из нескольких объектов, на который следует обратить внимание. Вопрос, который решался в исследованиях, был связан с изучением того, в какой момент появляется необходимость этого выбора, фильтрации информации, т.е. когда наступает так называемое «узкое место» в процессе переработки информации.

Были высказаны несколько точек зрения о месте расположения внимания в процессе переработки информации — до восприятия стимула, после восприятия стимула, но до его переработки и хранения, или только перед выполнением действия. Так как слуховое восприятие, в отличие от зрительного, происходит постепенно, а не симультанно, то в качестве наиболее удобной модели для изучения внимания был использован процесс восприятия слуховой информации.

В качестве оптимальной модели исследования дихотомического слушания стала «вечеринка с коктейлями», т.е. ситуация, при которой люди, находясь в постоянном общении и слыша с разных сторон разговоры нескольких людей одновременно, воспри-

нимают только небольшую их часть, отсеивая незначимую информацию. В экспериментальных ситуациях слушателям подавалась разная информация в правое и левое ухо, при этом их просили игнорировать одно из сообщений. В результате испытуемые могли вспомнить только некоторые звуковые характеристики игнорируемой информации, в основном о том, был ли это человеческий голос или голос животного, мужской или женский голос, но ничего не могли сообщить о содержании данной информации. Однако как в экспериментальных ситуациях, так и в реальной жизни есть доказательства того, что мы можем выбирать сообщение и на основе его содержания. Например, на вечеринке с коктейлем мы можем участвовать в одном разговоре, но обратим внимание на беседу даже далеко отстоящих от нас людей, если нам послышится, что кто-то произнес наше имя.

Обобщение данных, полученных в разных экспериментах, показывает, что, по-видимому, мы выбираем объект внимания на основе физических (местоположение, высота голоса и т.д.) или семантических характеристик, причем семантически важные стимулы усиливают сообщение, тем самым (по закону доминанты) ослабляя другое, альтернативное. Но альтернативная информация не блокирована полностью, поэтому она способна переключить на себя внимание либо более яркими физическими характеристиками, либо более важными семантическими, либо совпадением с обрабатываемым сообщением.

Теории фильтров доказали, что мы можем обрабатывать в определенный момент только один стимул одной модальности. Однако в реальной жизни возникают ситуации, когда нам надо сосредоточить внимание на восприятии разных объектов или одновременно рассматривать объект и выполнять какие-то действия. Так, учащимся надо и слушать лекцию, и записывать ее, выделяя наиболее важную информацию, водителю — вести машину, одновременно наблюдая за дорогой. Поэтому так важны исследования, в которых анализируются возможности людей одновременно обрабатывать стимулы разной модальности, например реагировать на слуховой и зрительный сигналы. Оказалось, что хотя одна из задач мешает выполнению другой, общее время выполнения двух заданий все же меньше, чем время, необходимое для поочередного их выполнения, но больше, чем при одновременном выполнении. То есть в течение какого-то времени разные задачи могут выполняться одновременно, а затем внимание сосредоточивается только на одной из них. Испытуемые могут одновременно обрабатывать разную информацию и выполнять два действия, если одно из них автоматизировано, однако человек не может одновременно систематизировать и категоризовать разные стимулы. Поэтому в когнитивной психологии внимание не всегда отождест-

вляют с сознанием, рассматривая его как процесс, с помощью которого каждая из перцептивных систем распределяет свои возможности в ответ на потенциально конкурирующие требования обработки информации.

10.4. Виды и свойства внимания

Выделяют три основных вида внимания — непроизвольное, произвольное и постпроизвольное.

Факторами, вызывающими *непроизвольное внимание*, являются как характеристики внешних раздражителей, так и характер деятельности человека, его мотивы и стремления. Наиболее значимыми внешними характеристиками, вызывающими непроизвольное внимание и сосредоточение на объекте, являются интенсивность и новизна раздражителей. Так, люди непроизвольно реагируют на громкий звук, яркий свет, резкий запах. В тех случаях, когда интенсивность двух раздражителей практически одинакова, возникают колебания внимания, так как человек не может выбрать, на каком объекте сосредоточиться, и то один, то другой попеременно становятся доминирующими.

Точно так же, из однородного ряда объектов, мы обращаем внимание на тот, который хоть чем-то отличается от других — величиной, цветом, расположением. Внимание направляется и на движущиеся объекты, даже если они не являются очень яркими. Человек всегда обращает внимание на появившийся в поле зрения новый объект, а также на изменения, происходящие в знакомых предметах или окружающих людях.

Помимо новизны и интенсивности, как уже было сказано, внимание привлекают предметы, которые связаны с интересами, мотивами и установками человека, поэтому из огромной массы информации люди в первую очередь слышат то, что их интересует или на что у них сформировалась определенная установка. При этом установка не только направляет внимание на определенные объекты, но и отсекает несоответствующую ей информацию.

Произвольное внимание, напротив, вызывается только сознательным и целенаправленным усилием, которое помогает сосредоточиться на предметах, не вызывающих большого интереса, но необходимых для завершения деятельности. Такое внимание удерживает мысль на решении задачи или чтении неинтересной, но необходимой для экзамена книге. Воля помогает бороться и с отвлечением внимания, неизбежным в этих случаях, так как любой шум или новый объект в поле зрения вызывают непроизвольное внимание, которое в данном случае становится помехой для выполняемой задачи.

Произвольное внимание может трансформироваться в *постпроизвольное внимание* в том случае, когда возникает интерес к выполняемой деятельности и сохранение устойчивого внимания уже не требует постоянных волевых усилий. Основными характеристиками внимания являются его устойчивость, объем, концентрация, переключение и распределение.

Устойчивость внимания связана со способностью в течение длительного времени сохранять сосредоточение на одном и том же объекте. Монотонная деятельность (например, у конвейера), неинтересный разговор с постоянным собеседником, скучная задача нарушают устойчивость внимания, и только волевая регуляция способна ее вернуть. Малоинтересный фильм в отличие от книги, группа (а не один) собеседников, ведущих даже малозначительный разговор, могут в большей степени поддержать устойчивость внимания. Это связано с постоянным изменением ситуации, вызывающим ориентировку и переключение внимания с одного объекта на другой. Особенно важным фактором устойчивого внимания является заинтересованность человека в деятельности, удовольствие и от процесса ее выполнения, и от результата. Таким образом, можно сделать вывод о том, что устойчивое внимание связано всегда либо с интересом (вызываемым удовольствием, значимостью, новизной, яркостью объекта), либо с волевым усилием. На этом основании построены некоторые методы агитации и манипулирования поведением, например реклама, которая своей яркостью, новизной, движением должна вызвать непроизвольное внимание и удерживать информацию в памяти.

Объем внимания отражает количество объектов, которые человек может одновременно удержать в области ясного сознания. Как и объем кратковременной памяти, он составляет 7 ± 2 единицы (отдельные объекты или их объединения).

Объем внимания обратно пропорционален *концентрации внимания* — чем выше сосредоточенность, концентрация, тем меньше объем. Погруженность в определенную деятельность, анализ конкретного предмета или проблемы не дает возможности удерживать в области внимания еще какие-то объекты. Поэтому высокая концентрация внимания часто связана с рассеянностью, т. е. невозможностью удержать устойчивое внимание на окружающем. Ярким примером такой связи является «человек рассеянный с улицы Бассейной», который был настолько погружен в свои мысли, что не замечал, где едет и что надевает на себя. Рассеянность может быть и следствием астении, усталости или высокого эмоционального напряжения, которые также мешают сосредоточиться на каком-то объекте или деятельности.

Переключение внимания подразумевает сознательное и осмысленное его перемещение с одного объекта на другой. Это

свойство внимания включается при разговоре с группой людей, при выполнении нескольких дел, при возникновении неожиданной ситуации. Способность к быстрому переключению внимания связана с таким индивидуальным качеством, как пластичность, и необходима для многих профессий (летчика, шофера, оператора и т.д.)

Распределение внимания связано с возможностью выполнять две (или более) деятельности одновременно, удерживая их в поле отчетливого сознания. Если при переключении внимания человек отвлекается от одного объекта при обращении к другому, то при распределении внимания оба объекта остаются в зоне внимания, хотя его концентрация на разных объектах, естественно, различна. Например, преподаватель, читающий лекцию, должен удерживать внимание и на содержании излагаемого материала, и на том, как воспринимают его студенты, понятен ли он им. Актер на сцене должен распределять внимание между текстом своей роли, ее исполнением, репликами партнеров и т.д. Как и переключение, распределение внимания связано с индивидуальными особенностями человека, прежде всего, с его пластичностью, поэтому его уровень различается у разных людей.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ

1. Какой параметр является ведущим при классификации воображения?
2. Каким образом влияют эмоции на воображение?
3. В чем проявляется влияние опыта на процесс воображения?
4. Как взаимодействуют мышление и воображение в процессе решения задач?
5. Как взаимосвязаны воображение и творчество?
6. В чем проявляются сходство и различие воображения и креативности?
7. Как развиваются в онтогенезе образная и вербальная креативность?
8. Каким образом внимание выполняет роль контроля за деятельностью?
9. В чем заключается роль внимания при одновременной переработке нескольких стимулов?
10. Какие факторы обуславливают появление непроизвольного внимания?
11. Каковы основные свойства внимания?
12. Какие факторы обуславливают устойчивость внимания?

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

- Андерсен Д. Р. Когнитивная психология. — СПб., 2002.
Вертгеймер М. Продуктивное мышление. — М., 1987.
Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии. — М., 2000.
Лурия А. Р. Лекции по общей психологии. — СПб., 2004.
Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Любое издание.

11.1. Психология мотивации, ее общая характеристика

Мотивация является основой жизнедеятельности всех живых существ. Она выражается в побуждениях, вызывающих активность организма и определяющих ее направленность. То есть мотивация представляет собой определенную энергетическую систему, стремящуюся к разрядке, к удовлетворению мотивов и потребностей, составляющих ее содержание. При этом потребность, с точки зрения психологии, рассматривается как состояние организма, испытывающего нужду в объектах, необходимых для его существования и развития, а мотив — как сила, побуждающая к достижению этих объектов. Как правило, эти два понятия не разделяются в структуре мотивационно-потребностной сферы, так как потребности аккумулируют энергию, а мотивы побуждают к действию, направляя активность к определенной цели. Нарушение биологического равновесия (гомеостаза) со средой как раз и является основным источником мотивации живых существ, осознаваемой ими как состояние актуализированной потребности (мотива), побуждающей живое существо к активности.

В пятой главе, раскрывая понятие активность, уже говорилось о том, что никакой ее вид не может существовать без энергии, которая ее питает и направляет. Актуализация потребностей и мотивов как раз и является тем фактором, который стимулирует разрядку энергетического потенциала, аккумулированного мотивацией. Стимулом может быть как внутренний, так и внешний побудитель биологического или социального происхождения.

В экспериментах известного психолога К. Левина было показано, как некоторые предметы, попадающие в поле поведения человека, вызывают определенную реакцию, т.е. выступают в роли внешних побудителей поведения, мотивов. Так, в комнате были разложены на столе различные предметы — весы с разновесами, бумага и карандаши, колокольчик, стакан воды, свечка, спички

и т.д. Ожидая экспериментатора, который специально запаздывал, испытуемые рассматривали эти предметы, и практически все из них первым брали в руки колокольчик и, позвонив, ставили на место. Такое поведение Левин назвал «поисвым», подчеркивая его зависимость от внешних стимулов. На основании этих данных Левин сделал вывод о том, что человек живет и развивается в психологическом поле окружающих его предметов, каждый из которых имеет определенный заряд (валентность). Его эксперименты доказывали, что для каждого человека эта валентность имеет свой знак, хотя в то же время существуют такие предметы, которые для всех имеют одинаково притягательную или отталкивающую силу. Воздействуя на человека, предметы вызывают в нем потребности, которые Левин рассматривал как своего рода энергетические заряды, вызывающие напряжение человека. В этом состоянии человек стремится к разрядке, т.е. к удовлетворению собственной потребности.

Важным моментом в становлении мотивации является ситуативное развитие потребностей, связанное с тем, что новый объект, попавший в значимую для человека ситуацию, приобретает побудительную силу, трансформируясь в предмет удовлетворения потребности. Один из вариантов такого ситуативного формирования мотива — это *импринтинг*, т.е. запечатление, связывание потребности с первым, иногда случайно попавшим в ситуацию, объектом. Примером импринтинга могут служить известные эксперименты с пылкатами, которые первый движущийся объект, попавший в поле их зрения (например, мячик) отождествляют с матерью, следуя за ним и пытаясь с ним взаимодействовать.

Поисковая активность, свойственная живым существам, также расширяет круг мотивов, помогая находить все новые предметы, способные удовлетворить уже существующие потребности или сформировать новые. Одним из вариантов такого увеличения числа мотивов служат известные эксперименты Павлова по формированию условных рефлексов. При этом первоначально нейтральный стимул (лампочка), соединяясь со значимым (мясо), также ассоциируется с потребностью в пище, побуждая к деятельности. Таким образом, любое положительное подкрепление нейтрального прежде стимула способно трансформировать его в мотив, вызывающий активность живого существа.

Изучение роли мотивации в развитии разных видов поведения было одним из центральных вопросов в концепции бихевиоризма. Э. Торндайк, рассматривая процесс трансформации нейтрального стимула в стимул, побуждающий к активности, сформулировал *закон ассоциативного сдвига*, в котором говорилось о том, что если при одновременном появлении двух раздражителей один из них вызывает позитивную реакцию, то и другой приобретает

способность вызывать ту же самую реакцию. То есть нейтральный стимул, связанный по ассоциации со значимым, тоже начинает вызывать нужное поведение.

Большое значение исследованию мотивации придавалось и в глубинной психологии. Психоаналитическая концепция, в отличие от бихевиоризма, говорила не о прижизненном, но о врожденном и бессознательном характере мотивации (влечений). Фрейд считал, что существует два основных врожденных бессознательных влечения — влечение к жизни и влечение к смерти, которые являются каналами, по которым проходит энергия, формирующая нашу деятельность. Хотя названия и количество врожденных мотивов менялось в разных психоаналитических концепциях, сама идея о их врожденном и бессознательном характере не подвергалась сомнению. Еще одним постулатом глубинной психологии была связь между влечениями и принципом удовольствия, То есть идея о том, что мотивация нуждается в катарсисе (разрядке), удовлетворении лежащего в ее основе желания. Фрустрация влечения приводит к неврозу; именно различные преграды, встающие на пути удовлетворения потребностей, являются, по мнению психоаналитиков, причинами болезней.

Несколько другая трактовка роли фрустрации мотива была дана в работах К. Левина. В его экспериментах было доказано, что именно актуализированная потребность, стремящаяся к разрядке, является энергией, питающей разнообразную деятельность, в том числе и познавательную. Левин обратил внимание, что официант в кафе, где он с коллегами часто обедал, никогда не забывал заказ, но всегда четко помнил его и воспроизводил при расчете, однако, получив деньги, практически мгновенно все забывал. То есть пока потребность не была полностью удовлетворена, ее энергия поддерживала деятельность. Это положение было доказано и в экспериментах с «незаконченными действиями», при которых часть заданий испытуемым давали возможность выполнить, а выполнение другой части прерывали. Впоследствии оказывалось, что те действия, которые были закончены (т. е. энергия, аккумулированная потребностью, разрядилась), полностью забывались испытуемыми, ведь энергии для их сохранения не было. Незаконченные же действия остались в памяти, питаясь энергией фрустрированной, сохранившей свой заряд, потребности.

Анализ структуры мотивационной сферы позволяет выделить **биологические и социальные потребности и мотивы**. Первыми и в фило- и в онтогенезе появляются биологические потребности, связанные с жизнедеятельностью организма. Однако уже к 1–1,5 месяцам у детей зарождается социальная мотивация, направленная на близких взрослых, так называемый «комплекс оживления».

Большинство социальных мотивов появляется вначале как «знаемые», но не реально побуждающие к деятельности. То есть ребенок знает о необходимости этой деятельности (например, делать уроки), но не выполняет ее, пока не появится другой мотив, реально действующий и привлекательный (или вызывающий страх) — вознаграждение или наказание. Переход известных мотивов в реально действующие рассматривается как одна из важнейших закономерностей в развитии мотивации. Именно этот переход определяет процесс социализации человека, вхождения в окружающий его мир, так как те нормы и правила, которые определяют поведение в конкретной среде, также появляются вначале как знания, постепенно превращаясь в идеалы, установки, мотивы деятельности.

Многие социальные потребности могут появляться и развиваться двумя путями — как на основе постепенного изменения содержания естественной мотивации, так и с помощью ассоциации между значимым и нейтральным стимулами. Так, учебная деятельность может быть результатом развития изначально присущей человеку познавательной мотивации, но может сформироваться благодаря положительному подкреплению (например, награда за приготовление уроков). Привязанность к другому человеку может быть вызвана неосознаваемой страстью, влечением, а может развиться в связи с теплым, влюбленным отношением с его стороны.

Особенности развития потребностей человека связаны и с тем, что предметы их удовлетворения постоянно развиваются, увеличиваются самими людьми, а потому их разнообразие и количество несравнимо больше, чем у животных. Воздействуя на человека, предметы вызывают в нем потребности, которые Левин рассматривал как своего рода энергетические заряды, вызывающие напряжение человека. В этом состоянии человек стремится к разрядке, т.е. к удовлетворению собственной потребности. Левин различает два рода потребностей — биологические и социальные (квазипотребности). Одно из наиболее известных уравнений Левина, которыми он описывал поведение человека в психологическом поле под влиянием различных потребностей, доказывает, что поведение является одновременно функцией и личности и психологического поля.

Потребности в структуре личности не изолированы, но находятся в связи друг с другом, в определенной иерархии. При этом те квазипотребности, которые связаны между собой, могут обмениваться находящейся в них энергией. Этот процесс Левин называет *коммуникацией заряженных систем*. Возможность коммуникации с его точки зрения цепля тем, что делает поведение человека более гибким, позволяет ему разрешать конфликты,

преодолевать различные барьеры и находить удовлетворительный выход из сложных ситуаций. Эта гибкость достигается благодаря сложной системе замещающих действий, которые формируются на основе связанных, коммуницирующих между собой потребностей. Таким образом, человек не привязан к определенному действию или способу решения ситуации, но может менять их, разряжая возникшее у него напряжение, и это расширяет его адаптационные возможности.

В то же время не все мотивы становятся значимыми в активизации деятельности, мотивационная сфера имеет достаточно четкую структуру, иерархию мотивов. Работы К. Левина, А. П. Леонтьева, А. Маслоу и других ученых показали, что в этой иерархии одни мотивы являются ведущими, смыслообразующими, другие выполняют вспомогательную функцию, облегчающую протекание деятельности. Именно смыслообразующие мотивы определяют направление жизни, профессиональных и личных выборов людей. Обычно таких мотивов несколько (работа, друзья, родные), иногда же в иерархии доминирует один мотив, поглощающий все другие. В структуре присутствуют и менее значимые мотивы, которые связаны лишь с отдельными сторонами жизни человека либо актуализируются лишь в конкретных ситуациях. Иерархия мотивов, содержание доминирующих в ней потребностей, определяют и структуру личности человека, раскрывая сферу его интересов и стремлений.

11.2. Классификация эмоциональных процессов, их роль в регуляции деятельности

Эмоциональные процессы являются субъективной формой существования мотивации, выполняя две основные функции — регуляции поведения и смыслообразования, раскрывая значимость того или иного события, его благоприятность (или не благоприятность) для достижения цели и удовлетворения потребности. Формируя эмоциональный опыт людей, эмоции помогают организовывать поведение в различных ситуациях наиболее оптимальным образом и открывают личностный смысл событий окружающего мира. Благодаря переживаниям нейтральные прежде понятия могут стать крайне важными для человека ценностями, сформировать его духовный мир и помочь войти в ту культуру, которая его окружает.

В результате исследований эмоционального развития большинство ученых сделало вывод о том, что существует несколько

уровней в развитии эмоциональной сферы человека. Простейшие эмоциональные процессы выражаются в органических, двигательных, секреторных изменениях и принадлежат к числу врожденных реакций. Но в ходе развития эмоции утрачивают свою инстинктивную основу, дифференцируются и образуют многообразные виды высших эмоций: социальных, интеллектуальных, эстетических. Экспериментальные данные свидетельствуют также о дифференцированности эмоций в отношении условий их возникновения, при этом большинство психологов предполагают двойную обусловленность эмоций — с одной стороны потребностями (мотивацией), а с другой стороны — особенностями воздействиями (ситуацией).

В современной психологии выделяют несколько основных эмоциональных процессов — аффекты, эмоции и чувства.

Аффекты — сильные, кратковременные, ярко выраженные эмоциональные состояния. Они возникают как реакция на неожиданные, важные для жизни обстоятельства (например, опасность) и помогают живому существу активизироваться для выхода из сложившейся ситуации. Аффекты присущи и человеку, и животным, помогая не только уйти от врага, но и реализовать благоприятные обстоятельства, быстро сориентироваться в незнакомых условиях. Чрезвычайно высокая моторная, двигательная активность и эмоциональная напряженность приводят к тому, что осознанность поведения в ситуации аффекта резко снижается.

Часто в состоянии аффекта люди говорят то, что стараются скрывать при осознанных контактах, хотя подсознательно чувствуют, что обидные слова и колкости могут нарушить связи даже с самыми близкими людьми. При этом люди обычно в действительности не испытывают тех негативных чувств, которые стараются продемонстрировать при межличностных конфликтах, хотя обида собеседника основана на убеждении в их истинности. На самом деле в состоянии аффекта люди становятся более чувствительны к состоянию других, а желание «пропнуть», вывести партнера из эмоционального равновесия (т. е. довести до того же состояния эмоционального возбуждения), помогает найти слова, ранящие другого, хотя они в действительности могут и не выражать отношение говорящего. По окончании аффекта люди почти сразу же забывают о своих поступках и словах, точнее эти события вытесняются в бессознательное, так как нарушают душевный комфорт и стабильность внутреннего мира человека. Поэтому в юриспруденции есть понятие «действия в состоянии аффекта», подразумевающее снижение ответственности за поступки, полностью не подвластные сознательной регуляции.

Существует еще один вид аффекта, связанный с аккумуляцией эмоционального напряжения (иногда в течение длительного периода времени), которое разряжается в бурной эмоциональной вспышке. При этом стимулом, вызвавшим такую сильную эмоциональную реакцию, может служить совсем незначительное событие (в отличие от первого вида аффекта, вызываемого только чрезвычайными ситуациями), например, разбитая чашка или какое-то замечание. Неадекватная эмоциональная реакция на это мелкое обстоятельство показывает степень эмоциональной напряженности, разрядка которой и является аффектом. С одной стороны, этот вид аффекта имеет положительное значение, так как разрядка снижает уровень эмоционального напряжения, которое может привести к болезням, невротическим состояниям и т.д. То есть аффект в данном случае играет роль предохранительного клапана, «выпускающего пар». Однако существует и негативная его сторона, так как и в этом случае аффект дезорганизует поведение человека, нарушая межличностные связи и приводя к обидам, конфликтам и т.д.

Таким образом, аффект, с одной стороны, организует деятельность, помогая преодолеть новую, резко изменяющуюся ситуацию, с другой же стороны, дезорганизует ее, обрывая связи и приводя к конфликтам, иногда трудноразрешимым впоследствии. Поэтому еще одной важной функцией аффекта является формирование аффективных следов, опыта, который помогал бы регулировать поведение, избегать ситуаций, которые могут привести к аффекту. Любой предмет, попавший в ситуацию, вызвавшую сильный аффект, как бы метится им, т.е. в памяти остаются их эмоционально окрашенные (положительно или отрицательно) образы, которые сигнализируют о том, что обращение к ним может быть опасным. Иногда такие следы связываются со случайными объектами (одежда, время года, запах), потенциально не аффектогенными, играющими роль избыточной страховки. Например, в случае с женщиной, которая в течение долгого времени не могла даже смотреть на гречневую кашу, которую ела в тот момент, когда ей сообщили о смерти горячо любимой матери, или в случае молодого человека, у которого начиналась головная боль при запахе сирени, напоминавшем об аффектогенном событии. Чаще всего связь подобных, необъяснимых на первый взгляд, симпатий и антипатий с аффективной ситуацией не осознается, однако сама эмоция вполне осознанна и определяет поведение людей в отношении конкретного цвета, запаха или человека.

Тот факт, что аффект может нарушить деятельность людей, их отношения с близкими, уже в античности привел психологов к мысли о необходимости психотерапевтических занятий, направленных на снижение эмоциональной перегрузки. Аристотель на-

звал этот подход катарсисом, очищением от аффекта, он же впервые высказал мысль о том, что искусство может быть средством такой психотерапии, снижая напряженность и помогая тем самым человеку избегать аффективного взрыва. Идентифицируясь с героями произведения (например, персонажами пьесы), люди переживают вместе с ними, и эти эмоции, смех и слезы, формируя искусственный аффект, снижают вероятность наступления настоящего. Таким образом, можно сказать, что некоторые положения современной арт-терапии и драматизации появились уже в трудах Аристотеля.

Близкое к активирующей функции аффекта предназначение имеет и *стресс* — неспецифический ответ организма, связанный с состоянием крайнего напряжения, которое помогает мобилизовать силы для преодоления угрожающей (стрессовой) ситуации. *Стрессоры* (т.е. стимулы, вызывающие стресс) могут быть как биологические (резкое изменение температуры, сильная боль и т.д.), так и психологические, при этом наиболее распространенными психологическими стрессорами являются: дефицит времени, избыток информации, угроза социальному статусу или самооценке. Дефицит времени связан с чрезвычайной перегруженностью людей, которые должны в короткий промежуток времени успеть выполнить несколько заданий. Избыток информации современного человека обусловлен не только большим объемом поступающих сведений, но и тем, что их необходимо перерабатывать и учитывать в поведении. Оба вида стрессоров часто воздействуют одновременно, например в работе оператора сложных систем, который должен в кратчайшие сроки учесть все изменения ситуации и организовать работу всех звеньев системы с учетом этой динамики.

Развитие стресса проходит несколько фаз — *шок* (стадия тревоги), *противошок* (стадия активности) и *усталость*, истощение организма. На первой стадии, которая длится несколько секунд, живое существо адаптируется к резким изменениям ситуации, при этом любая активность снижается почти до нуля, организм как бы «замирает», пытаясь оценить новые обстоятельства. На следующей стадии начинается поиск выхода из сложившейся ситуации, активность резко увеличивается, мгновенно перебираются разные способы решения проблемы и приводятся в действие. Скорость ориентировки и исполнения в состоянии стресса намного превышает время решения задачи в обычной ситуации. В том случае, если человек справляется с ситуацией, находя оптимальный способ ее разрешения, он выходит из состояния стресса. В противном случае, как и в процессе решения задач, необходимо попытаться найти новые подходы, что становится все труднее, так как времени остается все меньше, а эмоциональное

напряжение нарастает. Это и приводит к третьей фазе — астении, истощению организма, иногда даже болезни.

Высокая скорость деятельности в состоянии стресса часто помогает преодолеть проблемы, с которыми человек не мог справиться в течение длительного времени. Это положительный, так называемый «аустресс». Быстрога и кажущаяся легкость деятельности в состоянии этого стресса в случае успеха приводит к забыванию тех переживаний, того эмоционального напряжения, которые ему сопутствуют. Это приводит к повторению стрессовой ситуации, так как люди, отмахиваясь от проблемы, считают, что справятся с ней тогда, когда уже действительно не останется другого выхода. Однако частое повторение стресса, даже в случае успешного его завершения, не проходит для организма бесследно, оно ускоряет наступление усталости, понижает активность защитных механизмов и может привести к болезни. В современных исследованиях как психологов, так и врачей приводятся данные о том, что длительное состояние стресса может привести не только к психическим (депрессия, истерия и т.д.), но и соматическим болезням (грипп, астма, даже рак).

У некоторых людей, плохо переносящих ситуации, требующие высокого напряжения и активных действий, стресса позитивного вида не возникает, после шока у них развивается *дистресс*, т.е. полная дезорганизация деятельности, хаотичные поиски выхода из ситуации, которые лишь усугубляют ее, усиливая тревогу и растерянность. Такие люди стараются избегать стрессовых ситуаций, у них формируются способы защиты от них, наподобие следов аффекта, а любая соревновательная ситуация, экзамен и т.д. вызывают повышенную тревогу, связанную с возможностью ее перехода в стрессовую.

Как уже было сказано выше, аффект возникает в процессе развертывания ситуации, ближе к концу, но никак не прогнозирует ее, не появляется до нее. Однако эмоциональный опыт, который формируется в результате аффектов и развития эмоциональной памяти (т.е. запоминания эмоционально значимых событий), помогает становлению нового эмоционального процесса — *эмоций*, которые возникают еще до начала ситуации, позволяя прогнозировать ход событий и их связь с возможностью удовлетворения той или иной потребности субъекта. Таким образом, появляется возможность планировать деятельность, регулировать ее протекание в соответствии с предвосхищающими обстоятельствами, стараясь избегать неприятных ситуаций и, наоборот, развертывать деятельность в направлении, наиболее благоприятном для плодотворного завершения. Поэтому одними из важнейших являются *эмоции успеха-неуспеха*, открытые У. Макдаулом, которые показывают живому существу, есть ли смысл продолжать ак-

тивность, приведет ли она к положительному результату. Субъективно ситуация, которая не станет продуктивной, воспринимается как неприятная, вызывающая отрицательные эмоции, в то время как потенциально удачная вызывает положительные эмоции.

Эмоция, констатирующая фактический успех или неуспех, всегда сопровождает отдельную попытку приближения к цели. Этот вид эмоций имеет важное приспособительное значение, активизируя деятельность, помогая добиться результата в благоприятных условиях, и пресекая неадекватные попытки субъекта добиться цели в неправильно организованной деятельности, которая постоянно приводит к неуспеху, т. е. экономия силы организма в заведомо безнадежных ситуациях. Таким образом, эмоции неуспеха играют роль «стоп-сигнала», который спасает организм от истощения в бесплодной и безрезультативной активности. У людей такое прекращение деятельности часто рационализируется, т. е. ему находится не только эмоциональное (уже не нравится), но и рациональное объяснение по типу «зелен виноград», т. е. все равно не нужно, плохо и неинтересно.

В то же время эмоции успеха, наоборот, фиксируют внимание человека на тех операциях, на тех видах деятельности, которые привели ее к успеху, а потому такие деятельности, как правило, закрепляются и становятся постоянными для субъекта в определенной ситуации, формируя его опыт. На такое подкрепление ссылался в частности Скиннер, который писал об устойчивости оперантного поведения, подкрепленного хотя бы частичным успехом. О роли эмоции успеха-неуспеха в развитии новых видов поведения путем подражания писал и А. Бандура, который отмечал, что маленькие дети начинают подражать определенным действиям только в том случае, если они принесли, по их наблюдениям, успех объекту подражания.

Эмоции оказывают влияние и на *активизацию мотивов поведения*. Дело заключается в том, что потребности могут пребывать в латентном состоянии, пока какое-либо эмоциональное впечатление их не активизирует. Такие переходы из латентного в актуальное состояние обнаруживаются уже в сфере функционирования органических потребностей. Известно, какое влияние на пробуждение аппетита играет привлекательный вид и соблазнительный запах вкусной пищи.

Эмоции связаны не только с динамикой разрядки напряжения потребности, (т. е. как быстро и эффективно возможно удовлетворение потребности, достижение цели в конкретной ситуации), но и с *оценкой условий протекания деятельности* в ней. Любая неопределенная, непонятная ситуация вызывает отрицательную эмоцию, те же обстоятельства, информация о которых достаточ-

на для адекватной ориентировки, вызывают положительные переживания.

Правильная ориентировка и создание адекватной схемы ситуации включает в себя и анализ эмоциональных состояний других людей, поэтому *эмоциональная децентрация* (которая впоследствии может помочь и в преодолении познавательного этноцентризма), необходимая для формирования общения, является и одной из составляющих эмоционального опыта. Развитие эмоций и способность к эмоциональному прогнозу ситуации возникают постепенно, причем временная перспектива удлиняется с возрастом. Так, ребенку 3—4 лет необходимо немедленное подкрепление своего поступка — положительным результатом, похвалой взрослого и т. д. К 7—8 годам дистанция между началом действия (ситуации) и ее окончанием, т. е. удовлетворением потребности и эмоциональной разрядкой может составить несколько часов или дней, а взрослый человек может планировать деятельность исходя из того, что достижение цели может наступить через длительный срок — несколько месяцев и даже лет. Таким образом, удлиняется и совершенствуется способность к волевой регуляции поведения и к построению его идеального плана.

Еще одной важной функцией эмоций является *смыслообразование* — т. е. осознание личного смысла ситуации или придания этого смысла нейтральной прежде ситуации. Мы уже говорили о том, что смысл может появиться только в результате собственного опыта, который раскрывает людям, что именно для них значит то или иное понятие. Так, предмет, не вызывавший прежде никакой эмоциональной реакции, например урок в школе, после постоянных двоек и замечаний начинает вызывать неприязнь, причем часто это отношение расширяется и неприязнь вызывает не только биология или математика, но и преподаватель по тому предмету, а иногда и школа в целом. Так формируется эмоциональное отношение к школе и ее личностный смысл для человека, подразумевающий неуспех, низкий статус и снижение притязаний. Таким же образом, причем намного быстрее, формируется и положительное отношение и его личностный смысл — например, успеха, повышения самоуважения.

Эмоции не только формируют смысл, но и *раскрывают отличие позиций и стремлений людей* (чем мое отношение отличается от других, а следовательно, и мои мотивы от мотивов окружающих). Анализ эмоциональной реакции на событие помогает увидеть бессознательный мотив, скрытый сознательным, о чем подробно говорилось в пятой главе. Наблюдение за эмоциональными реакциями (или их отсутствием) помогает также понять истинные побуждения и отношения людей.

В то время как аффекты и эмоции связаны с ситуацией в целом, возникая как ответ на нее или прогноз ее возникновения, **чувства** относятся к отдельным предметам. В этом и кроется причина различий этих эмоциональных процессов, их постоянства и длительности. Ситуации всегда кратковременны, ведь любое изменение даже незначительных составляющих приводит к возникновению новой, пусть и не принципиально отличающейся, ситуации и, следовательно, новой эмоции, а предметы, входящие в них, остаются стабильными, практически неизменными. Поэтому отношения к предметам, т.е. чувства, также намного более стабильны, чем эмоции.

Появление чувств связано с выделением отдельных предметов из целого, т.е. с преодолением синкретизма, свойственного, как это уже отмечалось, всем детям. Необходим и определенный эмоциональный опыт, позволяющий человеку сформировать достаточно устойчивое положительное или отрицательное отношение к тому или иному объекту чувств на основании взаимодействия с ним. Поэтому их появление относится к более позднему, по сравнению с эмоциями и аффектами, времени в онтогенезе, например, избирательность в общении со сверстниками у детей появляется только к 5–5,5 годам.

С различием в побудителях эмоций и чувств связан и феномен *амбивалентности эмоционального состояния*, при котором люди испытывают одновременно самые разнообразные чувства — от любви и привязанности до злости и ненависти к одному и тому же человеку. Причиной амбивалентности является расхождение между чувством и эмоцией, например, чувство любви к ребенку может сочетаться с раздражением или обидой на него в конкретной ситуации. Точно так же чувство ненависти может прийти в противоречие с уважением, которое данный человек вызывает своим поведением в определенных обстоятельствах. Состояние амбивалентности (длительное или кратковременное, почти неосознаваемое) люди испытывают достаточно часто. При одномоментном наблюдении всегда сложно определить, какое из переживаний является чувством, а какое — эмоцией, настолько они сплетены друг с другом, например, эмоцию влюбленности трудно отличить от чувства любви и только со временем становится ясно это различие.

Различны не только длительность, устойчивость, но и функции эмоций и чувств. Если эмоции регулируют поведение, то чувства тесно связаны с мотивами, т.е. предметами потребностей. Можно сказать, что мотив сочетает в себе знание о предмете и эмоциональное отношение к нему, что и побуждает к определенной деятельности, помогает выстроить ее стратегию, преодолеть преграды. То есть эмоции выстраивают поведение «здесь и сей-

час», в данный конкретный момент, а чувства направляют деятельность в течение длительного периода времени, иногда в течение всей жизни. Поэтому в психологии часто употребляются понятия — *ведущие эмоции* и *ситуативные эмоции*, которые подразумевает функциональное различие между чувствами (ведущими эмоциональными процессами) и эмоциями (ситуативными).

Изучая роль ведущих и ситуативных эмоций К. Вилконас подчеркивал, что они различаются как по своему воздействию, так и по специфике функционирования. Ведущие эмоции — это переживания, превращающие предметы потребностей в мотивы. Они побуждают человека к деятельности для удовлетворения определенной потребности и отвечают за ее общую направленность. Эти эмоции релевантны деятельности в целом. Ситуативные (производные) эмоции возникают уже при наличии ведущего побуждения, в процессе деятельности и выражают определенное отношение субъекта к сложившейся ситуации, они обусловлены ведущими эмоциями. Их предмет обладает лишь ситуативной значимостью для субъекта. Эти эмоции универсальны и независимы от специфики потребности (надежда, тревога, страх, восторг). Ведущие эмоции, напротив, соответствуют потребностям и распадаются на высшие и низшие (пищевые, стадные, родительские, либо этические, интеллектуальные, эстетические).

Говоря о роли эмоциональных процессов, необходимо помнить о том, что не только *положительные*, но и *отрицательные эмоции* играют значительную роль в психическом развитии, что было впервые доказано известным немецким психологом В. Штерном. Он исходил из того, что личность, или как он говорил персона, обладает определенной глубиной, т. е. представляет некоторый континуум от ясного сознания до полной бессознательности. При рождении ребенка слой осознаваемого им очень тонок, и только по мере развития понимания себя и окружающего мира возрастает. Толчком к развитию сознания являются как раз отрицательные эмоции, так как все, что вызывает положительные эмоции соответствует внутренним установкам личности и быстро ею интериоризуется. Так как не существует препятствий для этого процесса, то он происходит быстро и не успевает осознаться. В то же время отрицательные эмоции показывают, что существует определенный барьер между внутренним миром личности и внешним миром, поэтому и происходит осознание как себя, так и окружающего — что же мне надо, что же меня не устраивает.

С чувствами тесно связан еще один вид эмоциональных процессов — *переживания*, отличающиеся субъективностью и осознанностью. Переживания помогают связывать впечатления от разных органов чувств, образуя сенсомоторные слопы. При этом субъективное переживание является носителем, воплощением об-

разов, мыслей и идей личности. С категорией мотива переживания роднит динамическая, энергетическая природа, побуждающая к активности. Регуляторная функция переживания связывает его с категорией деятельности. Наиболее важным моментом, отличающим переживание от других эмоциональных состояний и делающим его основным механизмом личностного становления, является соединение в нем двух аспектов — динамического (интенционального) и когнитивного.

Особенно значимым в когнитивном компоненте является тот факт, что переживание как идентификация познающего субъекта с познаваемым объектом дает возможность *снять* (или существенно снизить) *барьеры*, встающие на пути познания внешнего мира. Это помогает не только более точно понять ситуацию, но и более адекватно сконструировать ее образ, а также отношения, необходимые для реализации своих потребностей в данной ситуации и с данными людьми. В этом плане когнитивный компонент переживания способствует социализации и социально-психологической адаптации человека. Второй компонент переживания — его интенциональный, динамический аспект, связан с *побуждением к определенным действиям* с конкретными объектами и с постижением их сути и смысла для субъекта.

Выделяют также два вида переживаний — *индивидуальные* и *социальные переживания*. Социальное бытие связано с социальными переживаниями, которые отражают отношение человека к социальному окружению и своему месту в нем. Становление образа-Я, осознание смысла индивидуального бытия человека корреспондирует с индивидуальными переживаниями, отражающими отношение к себе. Индивидуальные и социальные переживания имеют разные функции, связанные с принятием себя и формированием самосознания (индивидуальные) или принятием социального окружения и формированием культурного сознания (социальные). И в том, и в другом случае именно развитие переживаний делает субъекта личностью, вводя его в поле культуры.

Л. С. Выготский и Л. И. Божович, доказывая ведущее значение переживания в формировании личности, считали, что оно является единицей социальной ситуации развития, соединяя две стороны психической сферы — аффективную и интеллектуальную и определяет взаимодействие внутреннего душевного мира человека с внешней средой. С этой позицией во многом перекликаются взгляды А. Адлера, который считал, что эмоции по своему функциональному значению связаны не только с той ситуацией, в которой они появляются, но и являются важнейшей образующей характера, стиля жизни человека. Адлер также утверждал, что взгляды человека на мир и на свое место в нем, типичные ориентации и структура характера, с одной стороны,

находят отражение в определенном круге эмоциональной жизни, а с другой — определяются этими же эмоциональными переживаниями.

Переживания, так же как и другие эмоциональные процессы, тесно связаны с личностными смыслами и мотивами. При этом мотивы открываются сознанию только объективно, путем анализа динамики деятельности. Субъективно же они выступают только в своем косвенном выражении — в форме переживания. Отмечая роль переживаний в процессе личностного роста, А. Маслоу выделял *одномоментные переживания*, которые помогают человеку по-новому увидеть и осознать окружающий мир и себя в нем, так называемые пики-переживания. Кроме таких одномоментных существуют, по мнению Маслоу, и *постоянные плато-переживания*, которые изменяют отношение человека к себе, к своей жизни, заставляют пересмотреть свои отношения с близкими, свои занятия, свою самооценку.

Переживания используются и в психотерапии, где важнейшим моментом является установление эмоционального контакта, трансфера между клиентом и психотерапевтом, а экстериоризация переживаний дает возможность разрядки, снятия психологического напряжения, что рассматривается как одна из значимых целей психотерапии.

Еще одним эмоциональным процессом являются **настроения** — наиболее продолжительные и устойчивые эмоциональные состояния, отличающиеся невысокой интенсивностью. Настроения представляют собой своеобразный эмоциональный фон поведения, либо стимулируя активность (стенические состояния), либо, наоборот, тормозя ее (астенические состояния). Они, как и переживания, личностны, т. е. относятся не к предметам внешнего мира, но отражают картину внутреннего мира человека, его осознание своей успешности, статуса, прогнозы на дальнейшее развития событий. Настроения окрапивают любую деятельность человека, его контакты с окружающими, направляя его внимание на значимые для них события. Те факты избирательности восприятия и памяти, о которых говорилось в предыдущей главе, проявления установки во многом связаны с настроением человека, его увлеченностью какой-либо проблемой или унынием, депрессией от неудач. Обрадованный человек склонен воспринимать мир сквозь розовые очки, испуганный — склонен видеть лишь испугавший его объект (так называемый эффект суженного зрения). Иногда подавленное, астеническое настроение может быть и реакцией на стресс, на удачно закончившееся событие, благополучная реализация которого потребовала слишком много сил. В таком случае оно кратковременно и сменяется постепенно радостным, бодрым настроением.

11.3. Теории эмоций

Уже первые исследования эмоциональных процессов показали их несомненную связь с телесными изменениями, так как в отличие от когнитивных процессов эмоциональные намного ближе и прочнее связаны с работой нервной системы и с соматическими состояниями. Этот вывод позволил еще психологам античности разработать правила борьбы с аффектами, среди которых одно из первых мест занимает положение о недопустимости придания аффекту внешнего выражения, так как плач, улыбка, сжатые зубы или нахмуренные брови только усиливают аффект и уменьшают возможности его преодоления.

Фактически об этом же говорил и Дарвин, утверждавший, что эти телесные выражения (сжатые зубы, сжатые кулаки и т.п.) являются своего рода атавизмами эмоциональных реакций, испытываемых животными в момент драки или опасности. Поэтому, утверждал он, телесные проявления и усиливают аффект.

Более подробно связь эмоциональных состояний с мышечными усилениями была выявлена в **теории Джемса — Ланге**, в которой оба психолога, независимо друг от друга пришли к мысли об иннервации эмоциональных процессов мышечными импульсами. При этом утверждалось, что физиологические изменения организма первичны по отношению к эмоциональным состояниям и, как писал У.Джемс «мы опечалены потому, что плачем, привелины в ярость потому, что бьем другого, боимся потому, что дрожим». Несмотря на внешнюю парадоксальность этого взгляда, данная теория не только получила широкое распространение в начале века, но и частично подтверждается современными исследованиями в области психофармакологии и психокоррекции. Теория Джемса — Ланге послужила основой для дальнейшего изучения роли периферических факторов в возникновении эмоций (в том числе, мимики — лицевой экспрессии, механизмов кодирования и декодирования эмоций).

Последующие исследования физиологических основ эмоциональных процессов, предпринятые У. Кенноном, открыли новый механизм эмоций — нейрогуморальный. Экспериментально доказав роль адреналина в повышении энергетики организма и, тем самым, в усилении эффективности поведения живых существ в экстремальных ситуациях, Кеннон назвал адреналин «гормоном борьбы и бегства». Однако обращение к вегетативной нервной системе, при участии которой выделяется адреналин, бессильно объяснить различия между отдельными эмоциональными состояниями. При столь резко различающихся между собой аффектах, таких, как ярость и страх, в организме происходят однотипные сдвиги. Из этого явствует, что не сами по себе вегетативные сдви-

ги определяют характер эмоций. Так, Кеннон пришел к выводу о том, что эмоции являются функцией высших нервных центров, а точнее — подкоркового центра таламуса. Связью эмоций именно с таламусом, а не с работой коры больших полушарий У. Кеннон объяснял и бессознательный характер многих эмоциональных реакций. Так, бесполезно, отмечал он, убеждать человека в том, что у него нет оснований для волнений, если не устранена их реальная причина, так как причина воздействует на таламус, в то время как убеждение ограничено уровнем коры. Барл, поддержав мнение Кеннона, детально исследовал нервные и подкорковые механизмы эмоций. Данная концепция в психологии получила название «**Таламическая теория Кеннона — Барла**».

Связь эмоций с физиологическими коррелятами и их бессознательный характер подчеркивал и З. Фрейд. Фрейд полагал, что низкий уровень возбуждения нервных элементов в глубине мозга вызывает подсознательное чувство дискомфорта. Переданное в кору, это чувство может возбудить потребность во взаимодействии с внешним миром (еда, секс). Это взаимодействие ведет к уменьшению первоначального дискомфорта, вызывает чувство удовольствия. Эффективные, более проторенные проводящие пути к головному мозгу становятся «мотивами». Когда кора воспринимает эти мотивы, они становятся «желаниями». Таким образом, Фрейд приходит к выводу о том, что эмоция — это усиление или уменьшение чувства дискомфорта в глубине мозга. Важность некогнитивных феноменов, или «аффектов», понимаемых Фрейдом как мотивационные переменные в человеческом существовании, стал в дальнейшем основой психодинамической традиции в психологии и психиатрии. Однако, несмотря на большое значение физиологических параметров эмоций, Фрейд выступал против того, чтобы в процессе формирования эмоций выдвигать органические причины на первый план. Напротив, высокую динамичность эмоционального развития человека он связывал, прежде всего, с личностными процессами, в частности с влиянием вытесненных желаний.

В динамических теориях эмоции рассматриваются как мотивационный компонент динамических реакций человека. Одними из наиболее известных теорий этой группы являются концепции Э. Кляпареда и З. Фрейда, о которой говорилось выше.

Э. Кляпаред выделил ведущие эмоции (направленные на мотивационно значимые явления) и производные эмоции (развивающиеся из ведущих). Согласно Кляпареду, *производные (вторичные) эмоции* возникают преимущественно в ситуациях, затрудняющих приспособление, при невозможности адекватного поведения. Таким образом, производные эмоции являются по своей природе негативными. *Ведущие эмоции (первичные)* регу-

лируют состояния человека, связанные с мотивацией, являются постоянными и связаны с личностью человека.

В мотивационной теории эмоций Р. У. Липпера эмоции характеризуются как мотивы, так как эмоции, по мнению автора, оказывают на организм человека то же фундаментальное влияние, что и мотивы физиологического происхождения. Если физиологические мотивы зависят от химического гомеостаза в организме субъекта, то эмоциональные определяются сигналами, напоминающими раздражители, вызывающие перцептивные или когнитивные процессы. В поведении высших животных и человека наибольшую важность имеют эмоциональные мотивы. Эмоциональные процессы субъекта, как и перцептивные, в течение жизни становятся все более индивидуализированными.

К. Изард в теории дифференциальных эмоций доказывал центральное значение эмоций не только для развития мотивации, но и для социальной коммуникации, познания и действия. Данная теория имеет в своей основе 5 ключевых допущений:

1) десять фундаментальных эмоций образуют основную мотивационную систему человеческого существования;

2) каждая фундаментальная эмоция обладает уникальными мотивационными и феноменологическими свойствами;

3) фундаментальные эмоции, такие, как радость, печаль, гнев, стыд, ведут к различным внутренним переживаниям и различным их внешним выражениям;

4) эмоции взаимодействуют между собой: одна эмоция может активизировать, усилить или ослабить другую;

5) эмоциональные процессы взаимодействуют с побуждениями и с гомеостатическими, перцептивными, когнитивными и моторными процессами, оказывая на них влияние.

Эмоции, с точки зрения Изарда, представляют собой трехуровневый процесс, который включает: 1) переживаемое или осознаваемое ощущение эмоций; 2) процессы, происходящие в нервной, эндокринной, дыхательной, пищеварительной и других системах организма; 3) поддающиеся наблюдению выразительные комплексы эмоций, в частности те, которые отражаются на лице.

Когнитивное направление в теориях эмоций разрабатывалось такими психологами, как С. Шехтер и Е. Сингер, П. В. Симонов, Р. С. Лазарус, Ж.-П. Сартр. Позиции ученых отличаются взглядами на место эмоции в познавательной деятельности, их роли в процессах адаптации и связи с мотивационными составляющими.

В когнитивной теории **С. Шехтера** эмоция определяется как «недифференцированное возбуждение плюс знание». На его взгляд, физиологическое состояние, лежащее в основе эмоции, одно и то же для всех эмоций, а качественные особенности явля-

ются результатом оценки ситуации. То есть переживание эмоции зависит от двух факторов: 1) автономного возбуждения, 2) когнитивной интерпретации этого возбуждения. С. Шехтер, а затем и Е. Сингер считали, что эмоции и мотивация не имеют между собой связи: мотивация задается извне, эмоция — изнутри.

Р. С. Лазарус рассматривал эмоцию как ответ организма в тех исключительных случаях, когда на основе когнитивных процессов индивид делает заключение о наличии угрозы и невозможности ее избежать. Он выделил три типа категорий эмоционального ответа: когнитивный, экспрессивный и инструментальный. Когнитивные ответы (эмоции) в основном синонимичны защитным механизмам, таким, как подавление и проекция. Экспрессивные ответы рассматриваются в основном как мимические выражения лица, а инструментальные ответы включают символы, средства или обычаи.

С. Л. Рубинштейн подчеркивал синтезирующую функцию эмоций, выдвигая «принцип панэмоциональности» и подчеркивая, что целостный психический акт всегда ... включает единство двух противоположных компонентов — знания и отношения, интеллектуального и аффективного. Его взгляд еще раз подтверждает роль когнитивных элементов в эмоциональных процессах, с одной стороны, а также единство эмоций и когнитивных психических процессов в психической деятельности, с другой стороны.

П. Симонов, один из авторов когнитивных теорий эмоций, представил возникновение эмоции в виде формулы: $\mathcal{O} = f[\Pi (\text{Ин} - \text{Ис}), \dots]$, где $\mathcal{O}$ — эмоция, ее степень, качество и знак; Π — сила и качество актуальной потребности; $(\text{Ин} - \text{Ис})$ — оценка возможности удовлетворения потребности на основе опыта; **Ин** — информация о средствах, необходимых для удовлетворения потребности; **Ис** — информация о средствах, которыми субъект располагает в данный момент. При этом под информацией он понимает отражение всех средств, необходимых для достижения цели. Это знания, навыки, энергетические ресурсы организма, время для организации соответствующих действий. Низкая вероятность удовлетворения потребности $(\text{Ин} < \text{Ис})$ ведет к возникновению отрицательных эмоций. Возрастание вероятности удовлетворения потребности $(\text{Ис} < \text{Ин})$ вызывает положительные эмоции.

Таким образом, кроме динамических аспектов, в эмоциональном прогнозе всегда присутствует и когнитивный компонент, помогающий правильно оценить эмоцию и связать с актуализированной в настоящий момент потребностью.

С этой характерной для эмоций чертой связан и тот известный факт, что незнакомые предметы и ситуации: пища, обычаи, язык вызывают раздражение, а иногда и агрессию у многих людей, переносящих ее и на «чужих», т.е. отличающихся от нас

людей. Именно поэтому, как уже упоминалось выше, первым в самосознании возникает понятие Они, чужие, вызывающее отрицательные эмоции. В этой закономерности кроется и та легкость, с которой в современности возможно манипулировать сознанием и поведением людей, вызывая их неприязнь к инакомыслящим, по-другому одевающимися (эмигрантам, подросткам, маргиналам и т.д.), т.е. непонятным феноменам, ориентировка в которых затруднена из-за недостаточности знаний.

Таким образом, исследуя связь эмоций и познавательных процессов, роль когнитивных элементов в эмоциональных процессах, ученые приходят к мысли о том, что эмоциональная сфера является одной из основных регуляторных систем, обеспечивающих активные формы жизнедеятельности организма, при этом эмоциональная и когнитивная системы совместно обеспечивают ориентировку в окружающем. Рассогласованность в работе этих систем может приводить к неправильной оценке ситуации.

Эмоциональные факторы заметно влияют на память. Способность эмоции оставлять следы в опыте зависит от их интенсивности. Наиболее ярко и прочно нам помнятся сильно поразившие нас радости, огорчения и тревоги. Необходимо подчеркнуть, что не все в области фиксации эмоций соответствует принципу целесообразности. Неадекватная фиксация эмоций лежит в основе патологических симптомов, таких как фобии, навязчивость и т.п.

Таким образом, физиологические, мотивационные и когнитивные теории не противоречат друг другу, а напротив, взаимодополняют друг друга, так как описывают разные фазы эмоционального процесса и/или виды эмоциональных состояний.

Один из самых важных вопросов психологии эмоций относится к решению проблемы **присвоения, интериоризации знаний**, получаемых людьми в процессе обучения и воспитания. Известно, что не любое значение, так же как не каждое правило или ценность становятся содержанием внутреннего мира человека. В то же время уже неоднократно говорилось о том, что только те объекты, которые вызывают эмоции, действительно побуждают к деятельности, становятся мотивами. Эмоционально нейтральные понятия остаются либо чуждыми для людей, либо вызывают поведение, направленное на приспособление к данной ситуации (например, вызвать одобрение окружающих, избежать наказания), поведение, которое заканчивается с изменением ситуации. Именно поэтому так важно сформировать не только то или иное понятие, но и определенное отношение к нему, помогающее быстро и легко войти в социальную ситуацию, социализироваться.

Личностный смысл, эмоции и чувства формируются, прежде всего, в результате опыта, тех переживаний, которые испытали

люди в процессе взаимодействия с окружающим миром. Именно этот опыт дает наиболее устойчивые предпочтения, положительные к тем людям и предметам, которые помогают деятельности, достижению той или иной цели, отрицательные к тому, что мешает.

Еще одним способом развития эмоции и чувств является *заражение*, т.е. эмоционального состояния, передача испытываемого одним человеком другому. Например, боль от ожога может вызвать страх и опасения не только у того, кто обжегся, но и у окружающих. Испуг матери, видящей ребенка, играющего с острыми ножницами, может вызвать эмоцию и у ребенка. Однако заразить переживанием можно только в том случае, если оно чрезвычайно яркое и сильное, либо если оно испытывается большим количеством людей. Поэтому в толпе люди быстрее заражаются страхом или преклонением перед человеком, на которого они бы могли не обратить внимания в другой ситуации.

Необходимость чрезвычайно интенсивной эмоции, без которой невозможно «заражение», сужает область применения этого механизма развития эмоций. Гораздо более распространенным является *эмоциональное опосредование*, которое предполагает непрямого (опосредованное) формирование эмоционального отношения к нейтральному прежде стимулу при помощи его ассоциации с эмоционально значимым. Широкое использование этого способа связано как с тем, что не всякой эмоцией можно заразить, так и с тем, что не всякое событие может (и должно) стать содержанием личного опыта. Особое значение эмоциональное опосредование приобретает при формировании поведения, поэтому неудивительно, что способы его оптимизации исследовались и в бихевиоризме, и в отечественной психологии.

Однако мотивационное опосредование имеет и серьезные недостатки, так как в этом случае не всегда зарождается новая мотивация, и при ослаблении подкрепления такое поведение может постепенно прекратиться. Поэтому часто используется смешанный способ развития эмоционального отношения, связанный и с заражением, и с опосредованием. Ярким примером такого подхода является *подражание*.

Для человека наиболее ярким образцом для подражания является другой человек, хотя он может подражать и другим живым существам и даже неодушевленным предметам. При подражании развитие мотивации целиком определяется копируемым образцом, в то время как при эмоциональном заражении главным фактором является мера «глубины серьезности», т.е. глубины и устойчивости того эмоционального состояния, которым индивид хочет заразить окружающих. Именно способ проживания и выражения собственных эмоций помогает (или мешает, в том случае если

индивид не умеет выразить свое эмоциональное отношение достаточно явно) формированию безусловных мотивационных отношений у других людей. Случаи, когда некоторое лицо становится устойчивым образцом для мотивационного подражания, получили термин *идентификация*.

Важные закономерности в развитии подражания были получены с исследованиях американского психолога А. Бандуры. Он пришел к выводу, что людям далеко не всегда требуется для научения прямое подкрепление, связанное с эмоциональным опосредованием, они могут учиться и на чужом опыте. Научение через подражание необходимо в таких ситуациях, когда ошибки могут приводить к слишком значимым или даже фатальным последствиям. Бандура ввел в психологию новое понятие *косвенного подкрепления*, основанного на наблюдении за поведением других людей и последствиями этого поведения. Его материалы также доказали, что в развитии эмоций, особенно социальных эмоций, значительную роль играют когнитивные процессы, то, что думает человек о заданной ему схеме подкрепления, предвосхищая последствия конкретных действий. Исходя из этого, Бандура уделял особое внимание исследованию того, какие образцы или модели для подражания выбирают люди. Он обнаружил, что люди выбирают в качестве моделей для подражания окружающих своего пола и примерно одинакового возраста, которые с успехом решают проблемы аналогичные тем, которые встают перед самим субъектом. Большое распространение имеют и образцы поведения людей, занимающих высокое положение. При этом более доступным образцам, т.е. более простым, а также тем, с которыми субъект непосредственно контактирует, подражают чаще.

Исследования подражания у детей показали, что они, как правило, подражают сначала взрослым, а затем сверстникам, чье поведение привело к успеху, т.е. к достижению того, к чему стремится и данный ребенок. Бандура также показал, что дети часто подражают даже тому поведению, которое у них на глазах и не привело к успеху, т.е. они усваивают новые модели поведения как бы «про запас».

Легко вызывается и подражание агрессивному поведению, особенно у детей. Так, отцы сверхагрессивных подростков служат им образцом такого поведения, поощряя их к проявлениям агрессии вне дома.

Особую роль в распространении образцов поведения играют средства массовой информации, распространяющие символические модели в широком социальном пространстве. В работах Бандуры впервые исследовались и механизмы самоподкрепления, связанные с оценкой собственной эффективности, умения решать сложные проблемы. Эти исследования показали, что чело-

веческое поведение мотивируется и регулируется внутренними стандартами и чувством своей адекватности (или неадекватности) им. Люди с высокой собственной эффективностью легче осуществляют контроль за своим поведением и действиями окружающих, более успешны в карьере и общении. Люди с низкой личной эффективностью, напротив, пассивны, не могут преодолеть препятствия и повлиять на окружающих. Таким образом, Бандура приходит к выводу, что наиболее значимым механизмом персонального действия является опущаемая человеком эффективность попыток контроля над разнообразными аспектами человеческого бытия.

Более сложным, но часто и более эффективным, чем мотивационное опосредование (особенно прямое опосредование и подкрепление), считается *эмоциональное обусловливание*, которое предполагает создание связи между нейтральным и значимым объектами в идеальном плане. В воображении возникает переживание, которое постепенно распространяется и на реальную действительность. В качестве примера эмоциональной обусловленности может рассматриваться игра или восприятие произведений искусства. В игре, как и при чтении, просмотре спектакля, кинофильма, слушании музыки, идентификация с героями, с переживаниями автора расширяет опыт слушателя или актера. В том случае, если внутренняя форма этого произведения совершенна, представления, возникающие у зрителей, связываются с их переживаниями, с их опытом. Поэтому порог рациональной оценки, критичности по отношению к чужим переживаниям и смыслам, достаточно высокий у каждого человека, снижается, и происходит такое же «заражение» эмоцией, как и при совместном реальном переживании.

Особое значение для становления психики, развития личностных смыслов и социализации, имеют *социальные переживания*, отражающие отношение человека к наиболее значимым объектам (нормам, идеалам, предметам культуры) того общества, в котором он живет. В каждом социуме существуют и наиболее типичные эмоции (бодрое настроение, улыбка, свойственные в общении американцам) и способы их появления (обязательный громкий плач и отчаяние при похоронах в некоторых восточных культурах). Изучая такие типичные переживания, Л. Кольберг подчеркивал роль сенсорных образов (эталонов) в развитии сходной для многих эмоциональной оценки предметов и ситуаций. Р. Лазарус, рассматривая связь социальных эмоций с символами и обычаями, показал, что функция символов заключается в том, чтобы сигнализировать о наличии аффекта, а обычаи являются культурно-обусловленными способами выражения эмоций. То есть социальные переживания являются не просто эмоциональными

проявлениями, но знаками и символами, легко прочитывающимися членами данного общества, но не всегда понятными для посторонних.

Эти положения были доказаны в работах **Ж. Дюма** и **М. Мосс**, которые проанализировали типичные для традиционных обществ способы выражения эмоций, прежде всего смеха и слез (Дюма), а также обряды и традиции, которые предполагают демонстрацию обязательных для всех эмоций, например, свадьбы или похороны (Мосс). Они пришли к выводу, что все коллективные выражения эмоций обладают в глазах окружающих определенной моральной ценностью, а потому любой человек, не испытывающий (или хотя бы не проявляющий) этих эмоций в нужной ситуации и адекватным способом, совершает неэтичный поступок. В некоторой степени такой подход сохраняется и в современной культуре, однако в наше время человека, засмеявшегося громко на похоронах, могут считать просто невоспитанным и холодным, в то время как в традиционных обществах такой поступок был не просто аморальным, но и вызывающим и мог привести к серьезным последствиям для провинившегося, который тем самым поставил себя вне общества.

Социальные переживания возникают главным образом благодаря заражению, подражанию, опосредованию и обусловливанию в процессе общения ребенка с окружающими, которые и передают детям те знаки и символы, которые являются эмоциональными эталонами. Такие эмоции вскрывают для ребенка смысл, который придаст окружающему той социальной или национальной группой, к которой он принадлежит. Эмоциональные эталоны содержат определенные культурные знания, моральные и оценочные категории, стереотипы, адекватное (для данной культуры) эмоциональное отношение к которым оптимизирует процесс социализации.

11.4. Общая характеристика воли и произвольности

Воля — это способность человека действовать в направлении сознательно поставленной цели, преодолевая при этом внешние и внутренние препятствия.

Внешние препятствия связаны с затруднениями при выполнении действия, не вызывающего никаких колебаний или сомнений у самого субъекта. Это может быть противодействие других людей, расстояния или время, физические усилия и т.д. В любом случае их преодоление предполагает решительность, терпение,

умение выстраивать контакты с окружающими, но не борьбу с самим собой, которая возникает при преодолении внутренних препятствий, так называемой борьбе мотивов.

Действие воли особенно важно при внутреннем конфликте, так как препятствием является потребность, настолько же актуальная для человека, как и та, для реализации которой требуется волевое усилие. Борьба может происходить между двумя притягательными стремлениями (хочу и в гости, и в театр) либо между мотивом и целью, опосредованно связанной с другим мотивом, но вызывающей противодействие субъекта в конкретной ситуации (хочу гулять и не хочу делать уроки, но надо). В обоих случаях человеку необходимо в идеальном плане сознания выстроить картину дальнейшего развития ситуации, эмоционально оценив ее последствия при реализации каждого из противоборствующих мотивов. Такой анализ придаст дополнительную притягательность одному из них либо вскрывает негативные последствия невыполненного действия, перекрывающие положительные эмоции от выполнения другого, что и обуславливает выбор.

В том случае, если выбор сложен даже при таком анализе, люди иногда используют внешнюю стимуляцию, помогающую регуляции. Примером может служить поведение Пьера Безухова, который не мог решить — остаться ему в Москве или пойти в армию и положился на пасьянс, который привел его на Бородинское поле.

Точно так же люди иногда используют приметы, случайные фразы, советы окружающих, помогающих сделать выбор в неоднозначной ситуации. Иногда внешние и внутренние препятствия соединяются, например при решении начать «новую жизнь с понедельника» — и сложно, и в реальности не очень хочется.

Таким образом, воля может рассматриваться как *сверхмотивация*, как эмоциональное напряжение, придающее дополнительную энергию мотиву, встречающему трудности на пути своего удовлетворения.

Не менее важной функцией воли является *возможность самостоятельного выбора*, о котором говорилось выше. В анализе вопроса о степени свободы и осознанности этого выбора психология обращается к философии, для которой проблема свободы воли изначально была одной из важнейших. Не вдаваясь в обсуждение сложных психолого-философских аспектов волевого действия, необходимо сказать о том, что действительно свободным является поведение, выбранное осознанно и разумно. То есть именно когнитивная оценка ситуации и ее последствий, без которой невозможен разумный выбор, делает его одновременно и свободным.

Волевое поведение необходимо отличать не только от импульсивного и «полевого», но и от произвольного, хотя все они осуществляются самим субъектом под влиянием собственной мотивации. Действие, вызванное внешними обстоятельствами (например, выбор колокольчика в опытах Левина, о которых говорилось в первом параграфе), представляет собой типичный пример актуализации потребности всем полем внешних раздражителей и не является актом свободной воли. Точно так же им не является импульсивное поведение под влиянием ситуативной эмоции (бросить неприятное занятие, громко рассмеяться от радости при приятном известии). Часто люди, совершая поступки, могут объяснить, почему они сделали именно так, а не иначе, но не всегда четко понимают, зачем. Поведение Самозванца с Мариной Мнишек в сцене у фонтана ярко демонстрирует сознательное, но не произвольное, поведение, о котором люди часто впоследствии сожалют.

Отличие волевых действий от других видов поведения не только в осознанности процесса, но и в наличии *сознательно поставленной цели*, что роднит их с произвольными действиями. Однако не любое произвольное поведение может оцениваться как волевое, ведь произвольные действия есть и у животных, а волевая регуляция присуща только людям. Произвольность действия характеризуется сознанием цели и стремлением к ее достижению, а также предварительным (до начала движения) представлением о характере самого движения. Поэтому действия хищника, подстерегающего жертву, являются, безусловно, произвольными. Точно так же произвольно и движение человека, который, желая написать записку, берет бумагу и ручку. Однако никто не расценит это как волевое поведение, так как отсутствует преграда, которую необходимо преодолеть, причем преодолеть сознательно. Такой сознательный выбор совершенно недоступен животным, которые, как в ситуации с Буридановым ослом, (который не мог выбрать, с какой копны свежего сена начать есть), могут умереть от голода при наличии двух одинаково сильных раздражителей. Таким образом, только деятельность, выстроенная на основе сознательной оценки ситуации, имеющая адекватную схему своей реализации и последствий, может рассматриваться и как волевая, и как свободная.

Помимо сверхмотивации и свободы выбора, воля обеспечивает *возможность саморегуляции*. Эта третья функция воли еще недостаточно изучена в психологии, так как возможности саморегуляции тесно связаны не только с мотивацией, но и с индивидуальными особенностями человека. Не каждый может заставить себя регулировать даже внешнее поведение (соблюдать режим дня, доброжелательность при контактах), а тем более вну-

треннее — сохранять спокойствие и выдержку в сложных ситуациях, заставить себя заснуть при сильном эмоциональном напряжении и т. д. Сложности саморегуляции связаны и с тем, что, как было показано выше, эмоции зависят от работы нервной системы, глубоких отделов коры, а потому их проявления регулировать особенно сложно.

Структура волевого акта состоит из намерения, решения и исполнения. *Намерение* подготавливает человека к необходимости совершить именно это действие, однако еще не ведет к его немедленному исполнению, между ними может существовать значительный интервал времени. *Решение*, напротив, предполагает его немедленную реализацию, а неумение воплотить его в жизнь характеризуется как нерешительность, т. е. качество, препятствующее волевому поведению.

В то же время необходимо помнить и об ошибочности устойчивого стереотипа о связи силы воли (т. е. умении преодолеть любые, прежде всего внутренние, препятствия при воплощении решения в жизнь) с решительностью и уверенностью человека в себе. Постоянная необходимость волевых усилий для борьбы с противоположными мотивами говорит не об уверенности, но о наличии внутреннего конфликта, недостаточно высокой мотивации, которая постоянно требует привлечения дополнительной эмоциональной привлекательности для своей реализации. Доминирующий в иерархии мотив, связанный с ведущими эмоциями и переживаниями человека, не нуждается в усилиях для своей реализации, а потому деятельность людей, обладающих цельной, четко направленной иерархией мотивов, не сопровождается постоянным привлечением воли.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ

1. Какова роль мотивации в развитии психики?
2. В чем проявляется влияние потребностей и мотивов?
3. Какие виды эмоциональных процессов описаны в психологии?
4. Как эмоции связаны с соматическими изменениями и деятельностью нервной системы?
5. Какие существуют виды аффекта и в чем их значение?
6. В чем заключается функция стресса?
7. Как осуществляется эмоциональная регуляция поведения?
8. В чем разница между ситуативными и ведущими эмоциями?
9. Какова роль эмоций успеха — неуспеха?
10. В чем причина амбивалентности эмоциональных состояний?
11. Какие способы развития эмоций изучены в психологии?
12. В чем заключаются преимущества эмоционального заражения и опосредования?

13. Чем отличаются социальные переживания от других эмоциональных состояний?
14. Как реализуются различные функции воли?
15. Что характерно для «полевого», импульсивного и произвольного поведения?

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

Изард К. Эмоции человека. — Любое издание.

Леонтьев А.П. Лекции по общей психологии. — М., 2000.

Рубинштейн С.Д. Основы общей психологии. — Любое издание.

12.1. Понятия: индивид, индивидуальность, субъект, личность, их общая характеристика

В психологии выделяется несколько понятий, характеризующих духовный мир человека, его самосознание и ценности, особенности стремлений и отношения к внешнему миру. Каждое из них имеет специфическое значение, подчеркивающее определенный аспект в сложной картине внутреннего мира людей.

Понятие *индивид* рассматривает человека как представителя своего биологического класса «*Homo sapiens*». Индивидуальные свойства характеризуют то общее, что есть у всех людей, они врожденные, а некоторые из них передаются по наследству. Хотя сами по себе качества индивида и не содержат психологические свойства, однако они необходимы для нормального развития психики, становления индивидуальных особенностей и качеств личности, как, например, кора больших полушарий необходима для развития познавательных процессов.

Индивидуальность определяется теми особыми чертами, которые присущи каждому конкретному человеку и отличают людей друг от друга. Индивидуальные особенности не наследуются, т.е. не передаются детям от родителей, но связаны со спецификой работы нервной системы и потому проявляются с самого рождения. Тесная связь индивидуальности с деятельностью мозга обуславливает и тот факт, что степень влияния социальной ситуации на формирование индивидуальных особенностей ограничена. Индивидуальные качества, конечно, развиваются в процессе жизни, становясь все более выраженными, яркими. Поэтому маленькие дети больше похожи друг на друга, чем подростки или взрослые люди. В то же время какие-то черты, не востребованные ситуацией, наоборот, затухают, какие-то частично изменяются. Тем не менее полностью изменить индивидуальность человека невозможно.

Однако важны не столько сами по себе эти черты, сколько их связь между собой, та диспозиция индивидуальных особенностей,

которая складывается в определенный тип личности. Именно это сочетание отдельных черт и обеспечивает своеобразие поведения, общения и познания человека, оно проявляется в индивидуальном стиле жизни, присущем ему.

Понятие **субъект** связано, прежде всего, с пониманием того факта, что активность исходит именно от него, а не извне. То есть субъект как носитель активности сам выбирает направленность и объекты своей деятельности, так как источник энергии в нем самом, а не во внешнем мире. Окружающая ситуация, психологическое «поле предметов» может лишь актуализировать ту или иную потребность, расширять способы ее удовлетворения.

Понятие **личность** подразумевает, прежде всего, те качества, которые сформировались у человека в процессе жизни, под влиянием общения с окружающими, воздействия социальной ситуации. Так как все люди, не подвергшиеся искусственной изоляции в первые месяцы жизни (дети-Маугли), испытывают эти воздействия среды, то каждый человек является личностью в этом плане, так как его индивидуальные предпосылки развития психики изменяются под воздействием культуры, социума. В то же время существует и еще один уровень в развитии личности, подразумевающий способность людей действовать под влиянием собственной мотивации даже в чрезвычайных обстоятельствах, сделать разумный и осознанный выбор и преодолеть давление «поля», ситуации. Как правило, это происходит в тех случаях, когда требования среды приходят в противоречие с ведущей мотивацией человека, с его потребностью оставаться верным себе, своему призванию, самореализоваться.

12.2. Уровни индивидуальности, понятие о психодинамических качествах

Интерес к индивидуальным особенностям, отличающим людей друг от друга, возник еще в Античности. К этому же периоду относятся и первые теории, объясняющие природу темперамента — так была названа эта характеристика человека. Многообразие теорий темперамента, существующих в психологии, можно сгруппировать в три подхода, по-разному объяснявших происхождение индивидуальных различий: гуморальный, конституциональный и собственно психологический.

Известные ученые Гиппократ и Гален разработали *гуморальную концепцию*, связывающую темперамент с различными соками организма — слизью, желтой и черной желчью и кровью. Соотношение этих жидкостей, индивидуальное у каждого человека,

обозначалось по-гречески «кразис», и в переводе на латинский язык звучало как «temperamentum». Парушение гармоничного соотношения этих соков (акразия) приводит к доминированию одного из типов темперамента — флегматического, холерического, меланхолического или сангвинического. Впоследствии количество типов индивидуальности было увеличено, но идея о том, что в основе его должен лежать объективный и органический критерий, осталась неизменной.

В XIX и XX веках появились новые концепции, связывающие темпераментальные качества с *конституцией* — строением черепа, чертами лица (Кречмер) или пропорциями тела (Шелдон), при которых размер лба или губ, рост и полнота человека связывались с определенными качествами — добротой или злобой, подвижностью или апатией. Хотя эти теории в настоящее время имеют чисто историческое значение, некоторые стереотипы в восприятии людей, связанные с ними, остались в житейской психологии и до настоящего времени. Например, представления о том, что высокий лоб говорит об уме, а тонкие губы — о злобе, относят нас к концепции Кречмера. Представления о доброте полных людей и недоброжелательности худых — к концепции Шелдона, доказывая, что житейские представления о психологии гораздо более живучи, чем научные.

Эксперименты И. П. Павлова позволили выявить *физиологические основы темперамента, связанные с работой нервной системы*. Павлов показал, что темперамент зависит от сочетания трех параметров: скорости переключения нервного импульса, скорости генерализации и дифференциации, силы нервной системы. Впоследствии труды других физиологов и психофизиологов позволили уточнить те динамические характеристики нервной системы, которые определяют особенности появления психологических черт.

Многие ученые стремились связать темпераментальные характеристики с личностными качествами. В концепции Г. Олпорта свойства темперамента понимаются как экспрессивные проявления различных свойств личности с одной стороны, а с другой как фундамент, на основе которого личность формируется. Б. М. Теллов подчеркивал, что свойства нервной системы не могут быть психическими свойствами и, таким образом, не определяют никаких форм поведения, но они составляют некий фундамент, на котором одни формы поведения формируются легче, другие — труднее. С точки зрения В. Д. Небылицына, темперамент является динамической характеристикой, включающей в себя быстроту, темп, ритм, интенсивность психических процессов. Главными компонентами темперамента, по мнению В. Д. Небылицына, являются общая психическая активность индивида,

двигательный компонент и эмоциональность (т.е. импульсивность, впечатлительность и эмоциональная лабильность). Исследования Певылипына заложили основу дифференциальной психофизиологии, в которой в качестве основания индивидуальных различий рассматривается общая конституция человеческого организма, т.е. совокупность всех физических и физиологических свойств индивида, которые закреплены в его наследственности. Свойства нервной системы, так же как и уровень обмена веществ, развитие мускулатуры и т.д., формируются в результате биологического развития, происходящего в конкретных социально-исторических условиях. В исследованиях И. В. Равич-Шербо при помощи близнецовой методики впервые было показано участие генетического фактора в происхождении свойств нервной системы человека, а следовательно, и обусловленность ими психодинамических особенностей.

Исследования В. Н. Мясичева, Б. М. Телова, В. Л. Певылипына, Г. Айзенка, Г. Олпорта, Р. Кеттела и других психологов достоверно показали невозможность отождествления физиологических основ темперамента с психологической индивидуальностью, со степенью активности, эмоциональности или быстроты реакции людей. Материалы этих многочисленных работ дали возможность выявить так называемые психодинамические качества, позволяющие соединить некоторые психофизиологические характеристики с психологическими чертами. В настоящее время описано шесть основных психодинамических качеств, хотя, возможно, в будущем это число может измениться. Это импульсивность — рефлексивность, пластичность — ригидность, экстравертность — интровертность, экстрапунитивность — интрапунитивность, эмотивность, способности. Каждое качество имеет как бы два полюса, характеризующие психологические проявления при крайних (верхнем и нижнем) уровнях развития данного параметра.

Импульсивность рефлексивность характеризует соотношение ориентировочной и исполнительской частей деятельности. У импульсивных людей свернута ориентировка (иногда практически отсутствует), они сразу же приступают к исполнению, которое часто бывает ошибочно из-за недостаточно адекватного понимания условий и задач деятельности. Рефлексивные люди, наоборот, прежде, чем начать что-либо делать, обязательно должны досконально разобраться, как и что им требуется выполнить, поэтому при развернутой ориентировке у них свернута исполнительная, которое часто уже с первого раза проходит безошибочно.

Важное значение имеет и такое качество, как **пластичность**, которое связано с быстротой переключения от одной деятельности к другой, от одного настроения к другому. Противоположное

качество — **ригидность**, характеризует невозможность такого быстрого переключения, фиксации на каком-то настроении или действии. Ригидные люди часто просто не могут начать новое дело до того, как кончили старое. Точно так же отличаются у пластичных и ригидных людей стили общения, так как пластичные быстрее формируют определенное отношение, но быстрее и изменяют его, в то время как ригидные люди придерживаются своих стереотипов и ценностей, которые развиваются постепенно, в течение длительного времени, но зато и изменяются с трудом.

Экстравертность — интровертность характеризует степень открытости миру, доверия к окружающему, которое развиваясь в течение жизни, обуславливает контакты человека с внешним миром. Экстраверты, изначально открытые миру и доверяющие ему, легче сходятся с людьми. Отсутствие барьера в общении помогает не только вступать в контакты с незнакомыми, но и преодолевать конфликты, легко входить в новые компании и т.д. Для интровертных людей такая широкая связь с миром крайне затруднительна. Их закрытость, жесткие барьеры, препятствующие общению, приводят к тому, что новые ситуации, новый человек воспринимаются первоначально настороженно, и лишь постепенно это недоверие проходит. В то же время с близкими людьми у них могут налаживаться теплые, очень доверительные отношения, не всегда доступные экстравертированным людям. Однако наличие этого психодинамического качества не означает, что люди рождаются общительными или замкнутыми, эта черта формируется уже в процессе жизни, в зависимости от окружения, прежде всего от стиля общения, доминирующего в семье. У холодных, отгороженных матерей даже ярко выраженные экстравертированные дети не всегда вырастают открытыми и общительными. В то же время умение создать для ребенка теплую атмосферу, привязанность к близким помогает преодолеть его закрытость. Хотя широкие контакты, общение с незнакомыми может и позднее вызывать дискомфорт, однако в этом случае люди могут быть очень общительными, любить компании и интересоваться другими людьми.

Такое качество, как **экстрапунитивность** (или интрапунитивность), связано с оценкой сложных ситуаций, реакцией человека на фрустрацию, т.е. барьер, вставший на пути реализации потребности. Экстрапунитивные люди в случаях затруднений предпочитают положиться на случай, на внешние обстоятельства. Эти же внешние обстоятельства обвиняются в случае неудач. **Интрапунитивные** люди, наоборот, во всем полагаются только на себя и в случае неудачи обвиняют тоже себя, а не других. В процессе жизни, общения с окружающими на основе этого качества, так же как в случае с экстраинтровертностью, формируются уже

собственно психологические, личностные качества, зависящие не только от особенностей психодинамики, но и от своеобразия той социальной ситуации, в которой живет человек. Так, появляется агрессивность, связанная с экспансивностью, или тревожность (с интравивностью). Необходимо помнить о том, что эти черты безосновные, так как с ними могут быть связаны и положительные, и отрицательные моменты в деятельности. *Агрессивность* (как и тревожность) сама по себе — качество безосновное, она может быть и плохой, и хорошей. Например, агрессивность помогает человеку настоять на своем, добиться нужных результатов, организовать деятельность и свою, и других. Поэтому это качество является необходимым компонентом лидерства. В то же время агрессивное поведение оценивается как отрицательное, отклоняющееся поведение. При этом различают агрессивное поведение, или агрессию (но не агрессивность), которая часто проявляется в конфликтности, в стремлении силой добиться желаемого, даже в жестокости и агрессию от тревоги, которая является защитной реакцией, но проявляется точно так же в конфликтности, драках, нарушении правил поведения. Тревожность также может стать тревогой, беспокойством, которые отравляют жизнь человека и его близких. Но тревожность может и помогать человеку, улучшая его реакции, повышая наблюдательность, организацию деятельности, способствуя формированию нужных знаний и умений.

Агрессивность помогает увлечь окружающих каким-то делом, идеей, организовать их, настоять на своем в сложной ситуации, принять ответственность на себя, не перекладывая ее на других. В случае же неблагоприятных условий развития это же свойство может привести к агрессии, к стремлению силой добиться каких-то уступок, привилегий себе. Точно так же тревожность помогает лучше понять (хотя и не всегда отчетливо) состояние окружающих, интуитивно почувствовать их настроение, предугадать способ поведения в определенной ситуации. Однако она может стать и основой тревоги, неуверенности в себе, снижения самооценки и даже агрессии, которая часто связана не с силой, а со страхом.

Эмотивность — качество, которое характеризует эмоции человека. Оно проявляется в пороге эмоциональных реакций (высоких или низких) и форме их выражения (открытой или закрытой). Порог определяет величину стимула, вызывающего эмоциональную реакцию, что связано и с некоторыми личностными характеристиками человека. Бывают люди, которым достаточно пустяка для того, чтобы рассмеяться или расплакаться, в то время как других очень трудно рассмешить или расстроить. Если у человека низкий эмоциональный порог, то он будет чаще испы-

тивать, например чувство вины, и будет высоко оценивать значение этой черты, в отличие от человека с высоким эмоциональным порогом. Форма эмоциональной реакции характеризует степень ее внешней выраженности. У некоторых людей их эмоции «написаны на лице», они ясны всем (открытая форма), а другие «закрыты» и никто не догадывается о том, как им тяжело или весело. Чем более низкий порог эмоциональной реакции и чем более скрытая форма этой реакции у человека, тем менее устойчив он к стрессам, тем труднее ему общаться с окружающими, так как любое, даже мелкое замечание вызывает у него сильные, но незаметные для других эмоции.

Особенность эмоционального отношения к людям называется *эмпатией* и существуют люди эмпатийные, которые быстро понимают эмоциональное состояние окружающих, у них почти мгновенно возникает стойкое эмоциональное отношение к другим, как положительное, так и отрицательное. Неэмпатийные люди, наоборот, могут строить общение на основе разума, и эмоциональное отношение к другим у них возникает после продолжительного знакомства.

Некоторые психологи (например, известный американский ученый Айзенк) выделяют и такое индивидуальное качество, как *нейротизм*. Это качество также связано с характеристикой эмоциональной сферы и проявляется в эмоциональной неустойчивости человека. Люди с низким уровнем нейротизма устойчивы в своих симпатиях и антипатиях. Хотя они достаточно эмоциональны, но их эмоции более или менее постоянны, в отличие от эмоций людей с высоким уровнем нейротизма, для которых характерно постоянное их изменение, резкие переходы от веселого настроения к грустному, от симпатии — к враждебности. Отличием этих эмоциональных реакций является и их неадекватность, например, плач, сильная обида на, казалось бы, незначительное замечание. В неблагоприятных обстоятельствах (например, при стрессах) у такого человека скорее развиваются невротические комплексы, чем у человека с низким уровнем нейротизма.

Способности были выделены в качестве одной из ведущих характеристик человека еще в Античности, где они связывались с интеллектом и ораторским искусством, а также с быстротой усвоения материала. В XVII—XVIII вв. исследование способностей привело ученых к мысли о том, что возможен и другой подход к их определению. С точки зрения французских просветителей (Ж. Жиро и Гельвеция) именно среда, то обучение и воспитание, которые получает ребенок, является важнейшей образующей его судьбы, определяют его умственное и личностное развитие, его социальный статус и успехи. При этом под способностями они понимали возможность хорошо или отлично выполнить опреде-

ленную деятельность. Таким образом, способности исследовались только в ходе выполнения определенного задания и имели качественную характеристику — уровень выполнения. При этом совершенно не учитывалась быстрота и легкость обучения, скорость переработки информации и другие параметры, которые являются важным свойством способностей в современной психологии. Естественно, что при таком понимании Гельвеций приходил к выводу о том, что способности не являются врожденными, но приобретаются в процессе обучения.

Уже работы Дидро показали односторонность такого понимания чисто социальной природы способностей; роль врожденных задатков в их становлении продемонстрировали и работы психологов и психофизиологов XIX—XX веков. В то же время и в современной психологии при определении способностей учитывается два параметра — уровень выполнения деятельности, тесно связанный с социальной ситуацией, обучением, а также темп обучения и скорость переработки информации, которая является психодинамическим качеством, обусловленным врожденными задатками. Так как даже в деятельности детей, а тем более у взрослого человека проявляются и скорость усвоения, и уровень знаний, качество обучения, способности, как правило, диагностируются в процессе овладения деятельностью, в том, насколько быстро и основательно осваивает человек способы ее организации и осуществления.

Психодинамические, природно обусловленные способности получили название *текучих способностей*. Этот термин, использованный первоначально Д. Гилфордом и Р. Кеттелом, получил на сегодняшний день широкое распространение в психологии. Текучие способности связаны, прежде всего, с общим уровнем интеллекта, с умением отыскивать связи, выявлять отношения и зависимости. На их развитие оказывает влияние генетический фактор, так как темп их становления выше в ранние годы, а возрастное снижение может начаться сравнительно рано (в третьем десятилетии жизни). Более высокий, чем у сверстников, темп развития текучих способностей может обеспечить и большую продуктивность детей, диагностируемую как одаренность. Тем не менее, такая гетерохронность психического развития не является одаренностью в полном смысле этого слова, так как количественное опережение возрастных норм по отдельным психическим процессам не сопровождается качественными изменениями в структуре интеллекта. Выравнивание с возрастом темпа интеллектуального развития приводит к снижению и постепенному исчезновению признаков одаренности, чем часто и объясняется феномен детей-вундеркиндов, не оправдавших в зрелом возрасте надежд, которые они подавали в детстве.

На основании текущих способностей формируются *кристаллизованные способности*, развитие которых обусловлено культурой, к которой принадлежит человек, его активностью и интересами, а также уровнем его образования. Генетические факторы не оказывают на кристаллизованные способности непосредственного воздействия, а возрастное снижение может не проявляться до глубокой старости.

Выделение различных видов способностей связано и с той деятельностью, которую они организуют. Исходя из этого, различают *общие способности*, отвечающие требованиям не одной, а многих видов деятельности и отождествляемые многими учеными с интеллектом, и *специальные способности*, отвечающие более узкому кругу требований конкретной деятельности. Среди специальных способностей лучше всего изучены музыкальные и математические, проявляющиеся очень рано, часто еще в дошкольном возрасте. Таланты в художественной литературе, живописи, естественных науках, физике и т.д. проявляются позже, иногда уже в подростковом возрасте. Уровень и степень развития как общих, так и специальных способностей, отражаются в понятиях *талантливость* и *гениальность*.

Наряду с понятием «способность» выделяется также *одаренность*, определяемая как качественно-своеобразное сочетание способностей, позволяющее достигать выдающихся результатов в разнообразных сферах человеческой деятельности. Таким образом, в основе одинаковых достижений при выполнении какой-либо деятельности могут лежать различные способности, в то же время одна и та же способность может быть условием успешности различных видов деятельности. Это обеспечивает возможности компенсации невысокого уровня развития одной из способностей за счет других, входящих в одаренность, и индивидуализации стиля выполняемого действия. Например, в хорошей картине важны и рисунок, и колорит, и психологическая точность изображения, тонкость выписанных деталей и т.д. В зависимости от совокупности способностей, обеспечивающих высокий уровень рисования, и их иерархии, недостатки цветовой гаммы могут быть компенсированы смелостью и точностью рисунка или выразительностью лиц изображенных на картине людей, или глубиной и новизной замысла и т.д. Так как иерархия отдельных способностей совершенно уникальна и никогда не совпадает у разных людей, то и результаты их деятельности (картины, стихи, попавшая одежда или построенные дома) никогда не бывают схожими.

Важной проблемой является соотношение одаренности с общим уровнем *интеллекта* и *творчества*. Часто одаренность прямо отождествляют с творческими способностями, с быстротой и легкостью нахождения неочевидных решений в разнообраз-

ных задачах и умением получить принципиально новый результат. Повизна продукта и путей решения не всегда совпадают между собой, что подчеркивает сложность соотношения чисто интеллектуальных способностей с творчеством, и доказывает необходимость выделения и в одаренности понятия *общая* (интеллектуальная) и *специальная*, которая может и не соотноситься прямо с высокими показателями в тестах интеллекта. Например, превышение уровня в 135 баллов по шкале Бине — Симон или Станфорд — Бине, оцениваемое как высокий уровень интеллектуальных способностей (и общей одаренности), не обязательно сопровождается высокой продуктивностью именно в творческой сфере. Поэтому в последнее время уделяется значительное внимание изучению «неинтеллектуальных» факторов специальной одаренности, необходимых для творческой деятельности в определенных сферах.

В современных концепциях интеллекта акцент делается, во-первых, на активном характере познания, возможности человека не только отражать, но и создавать, конструировать образ окружающего на основании собственного опыта, мотивации, стереотипов и ценностей. Исходя из этого, новое наполнение и интерпретацию получают данные, полученные при исследовании влияния установок, избирательности внимания, цели деятельности на процесс познания. Особое внимание уделяется также специфике интеллектуальной деятельности при познании социальной действительности, поэтому в последнее время не только в социальной психологии, но и в общей психологии широко используется понятие *социального интеллекта*.

В отличие от *общего интеллекта*, социальный интеллект обесценивает ориентацию человека в реальных жизненных ситуациях. Это понятие впервые было введено в 1920 году Э. Торндайком, который определял его как способность понимать других людей и действовать в соответствии с этим в межличностных отношениях, поэтому одним из важнейших параметров социального интеллекта является коммуникативная компетентность. При познании окружающих важным является то, что как дети, так и взрослые, стремятся не просто увидеть, выделить другого человека из окружающих людей, но понять его внутренний мир и оценить его. Поэтому такое значение в социальном интеллекте приобретает развитие способности к познавательной и эмоциональной децентрации — т.е. возможности посмотреть на ситуацию глазами другого, прежде чем оценить его и выстроить определенные отношения с окружающими в конкретной ситуации. Не менее важными являются и эмоциональная децентрация и эмпатийность, которые дают возможность понять эмоциональное состояние окружающих.

Важным параметром сформированности социального интеллекта является степень социальной адаптации и социализации людей, особенно в нестабильные, критические периоды развития общества, когда социальный интеллект необходим для того, чтобы проанализировать разнообразие форм поведения людей в разных социальных слоях и ситуациях.

Развитие социального интеллекта связано с уровнем общего интеллекта, хотя с возрастом эта связь несколько ослабевает. Влияние же социальной ситуации, знаний, которые ребенок получает от взрослых и сверстников, напротив, с возрастом увеличивается. При этом общий интеллект помогает быстрому усвоению норм и правил поведения, а социальный интеллект помогает понять конкретную ситуацию и, прогнозируя реакцию партнера по общению, сформировать социально желательное поведение, что может привести не только к принятию норм, но и к стремлению манипулировать ими.

Психодинамический аспект способностей и одаренности часто проявляется в характеристиках, не связанных напрямую с конкретной деятельностью, например, в хорошей механической памяти, любознательности, чувстве юмора, высокой пластичности, хорошем распределении и высокой концентрации внимания, иногда сочетающихся с активностью и даже импульсивностью.

Это сочетание показывает, что одаренность может уже рассматриваться как следующий уровень индивидуальности, связанный с сочетанием различных качеств между собой. Такое сочетание характерно и для людей, имеющих ярко выраженную латеральность в организации мозга, т.е. выраженных левшей, правшей. Если для первых характерен более высокий уровень эмотивности, образность и склонность к творчеству в художественной деятельности, то у правшей больше выражено логическое, рациональное начало, ослабляющее эмоциональность и направляющее активность в большей степени на поиск правильного решения, а не разнообразных путей его достижения.

12.3. Типология индивидуальности.

Понятие о стиле деятельности человека

Система индивидуальных черт складывается в *тип личности*, т.е. в структуру, имеющую четкую иерархию черт, которая определяет predisposedность к конкретному, «типичному» характеру взаимодействия со средой. Наиболее общим параметром для типологии является разделение по половому признаку, которое наблюдается уже у животных. Современные исследования пока-

зали, что для маскулинного типа характерен большой разброс выраженности признаков, чем для фемининного, а также более выраженная склонность к риску, предприимчивость и вариативность поведения.

Одной из наиболее распространенных типологий является концепция К. Юнга, которая базируется на двух основаниях — *доминирование экстра-интровертности* и развитие четырех основных психических процессов — мышление, чувствование, интуиция и ощущение. При этом понятие экстравертности и интровертности у Юнга существенно отличается от содержания той психодинамической характеристики, о которой говорилось выше. Исходя из своего понимания структуры души, Юнг доказывал, что интроверты в процессе индивидуализации обращают больше внимания на внутреннюю часть своей души, строят свое поведение исходя из собственных идей, собственных норм и убеждений. Экстраверты, наоборот, больше ориентированы на персону, на внешнюю часть своей души. Они прекрасно ориентируются во внешнем мире, и в своей деятельности исходят главным образом из его норм и правил поведения. Если для интроверта опасностью является полный разрыв контактов с внешним миром, то для экстравертов не меньшей опасностью является потеря себя. В своих крайних проявлениях экстраверты являются догматиками, в то время как интроверты — фанатиками.

Однако стремление к сохранению целостности личности не дает возможности одной из ее сторон полностью подчинить другую. Поэтому эти две части души, два типа как бы делят сферы своего влияния. Как правило, экстраверты хорошо строят отношения с большим кругом людей, учитывают их мнения и интересы, в то же время в узком кругу близких им людей они открываются другой стороной своей личности, интровертной. Здесь они могут быть деспотичны, нетерпеливы, не учитывают мнения и позиции других людей, стараясь настоять на своем. Общение с широким кругом незнакомых и плохо знакомых людей чрезвычайно затруднительно для интроверта, который исходит только из своих позиций и не может выстроить адекватную линию поведения, понять точку зрения собеседника. Он либо настаивает на своем, либо просто уходит от контакта. В то же время в общении в близких им, наоборот, раскрывается, верх берет его экстравертная, обычно подавляемая сторона личности, и он является мягким, заботливым и теплым семьянином. Как и Фрейд, Юнг часто иллюстрировал свои выводы ссылками на ту или иную историческую личность. Так и в описании экстра- и интровертов он, в частности упоминал и известных русских писателей Толстого и Достоевского, относя Толстого к типичным экстравертам, а Достоевского — к интровертам.

Юнг считал также, что у каждого человека доминирует тот или иной процесс, который, в сочетании с интро- или экстраверсией индивидуализирует путь развития человека. *Мышление и чувствование* являются альтернативными способами принятия решения. Так как мышление ориентировано на логические посылы, то люди, относящиеся к мыслительному типу, превыше всего ценят абстрактные принципы, идеалы, порядок и системность в поведении. Чувствующие люди, напротив, принимают решения спонтанно, ориентируясь на эмоции, предпочитая любые чувства, даже отрицательные, скуке и порядку.

Если мышление и чувства характеризуют активных людей, способных по той или иной причине принимать решения, то *ощущение и интуиция* характеризуют скорее способы получения информации, и люди этого типа более созерцательны. При этом ощущение ориентируется на прямой, непосредственный опыт и осязающие типы, как правило, лучше реагируют на непосредственную ситуацию, в то время как интуитивные — на прошлую или будущую. Для них то, что возможно, важнее того, что происходит в настоящем. Хотя все эти функции и присутствуют в каждом человеке, доминирующей является одна из них, которая частично дополняется второй функцией. Причем, чем более осознанной и доминирующей является одна этих функций, тем более бессознательны остальные. Поэтому данные их опыта могут восприниматься человеком не только как чуждые ему, но и как прямо враждебные.

Хотя отголоски типологии Юнга и прослеживаются в современных концепциях индивидуальности и личности, более совершенной и распространенной на сегодняшний день является структура индивидуальности, предложенная Г.Олпортом. Важнейшей заслугой Олпорта является то, что он одним из первых заговорил о специфичности каждого человека, о неразрывной связи индивидуальной типологии и уникальности личности. Он утверждал, что каждый человек неповторим и индивидуален, так как является носителем своеобразного сочетания качеств, которые Олпорт называл *trite* — черта. Эти черты личности он разделял на основные и инструментальные. *Основные черты* стимулируют поведение и являются врожденными, генотипическими, а *инструментальные* — оформляют поведения и формируются в процессе жизни человека, т.е. являются фенотипическим образованиями. Набор этих черт и составляет ядро личности, придает ей уникальность и неповторимость.

Хотя основные черты и являются врожденными, но они могут видоизменяться, развиваться в процессе жизни, в процессе общения человека с другими людьми. Общество стимулирует развитие одних черт и качеств личности и тормозит развитие других. Та-

ким образом, постепенно и формируется тот уникальный набор черт, который лежит в основе Я человека. Важным для Олпорта является и положение об автономности этих черт, которая также развивается со временем. У ребенка еще нет этой автономности, так как его черты еще не устойчивы и полностью не сформированы. Только у взрослого человека, осознающего себя, свои качества и свою индивидуальность, черты становятся по-настоящему автономными и не зависят ни от биологических потребностей, ни от давления общества. Эта автономность потребностей человека, являясь важнейшей характеристикой сформированности его личности, и дает ему возможность, оставаясь открытым для общества, сохранять свою индивидуальность.

Олпорт не только разработал свою теоретическую концепцию личности, но и свои методы системного исследования психики человека. Он исходил из того, что определенные черты существуют в личности каждого человека, различия только в уровне их развития, степени автономности и места в структуре. Ориентируясь на это положение, он создал свои многофакторные опросники, при помощи которых и исследуются особенности развития черт личности конкретного человека. Наибольшую известность приобрел опросник Миннесотского университета (ММРП), который используется в настоящее время (с рядом модификаций) не только для исследования структуры личности, но и для анализа совместимости, профпригодности и т.д. Сам Олпорт постоянно дорабатывал свои анкеты, создавал новые, считая, что данные анкеты должны дополняться данными наблюдения, чаще всего совместного.

В типологии Г. Айзенка индивидуальные черты представлены в иерархии, на вершине которой располагаются три суперчерты: *экстраверсия* — *интроверсия*, *нейротизм* — *стабильность*, *психотизм* — *сила суперэго*. Каждая пара черт представляет собой энергетический континуум, на полюсах которого располагаются крайние значения каждой из черт. Две первые черты статистически не зависят друг от друга, что позволило выделить четыре типа их сочетания — комбинации высокого и низкого уровня интроверсии и экстраверсии с высоким или низким уровнем нейротизма и стабильности. Большинство людей склонны к середине обоих диапазонов. Важным моментом является тот факт, что Г. Айзенк подчеркивал, что ни одна комбинация суперчерт не может быть «плохой» или «хорошей», в каждой из них присутствуют как позитивный, так и негативный моменты. Впоследствии Айзенк ввел в свою теорию третью суперчерту: *психотизм* — *сила суперэго*. Люди с высоким показателем по этому фактору эгоцентричны, импульсивны, у них имеются сложности в общении.

Помимо темпераментальных черт, существуют классификации, основанные на личностных характеристиках человека. Одной из наиболее распространенных из них является типология Э. Шпрангера. Он считал, что люди отличаются друг от друга не темпераментом, не конституцией и не поведением, а духовными ценностями. В зависимости от понимания жизни и ценностных ориентаций Э. Шпрангер выделяет шесть типов личности:

1. *Теоретический человек* стремится к познанию, он знает лишь одну страсть — страсть к проблеме. Его переживания оторваны от реальной жизни. К таким личностям Э. Шпрангер относит Платона, Канта и себя.

2. *Экономический человек* ищет в познании пользу для самого либо для своей семьи, или общества. Прототип экономического человека по Э. Шпрангеру — Ж. Ламетри.

3. *Эстетический человек* познает мир через самовыражение. Он описывает категориями гармонического — негармонического. К таким людям Э. Шпрангер относит Рафаэля.

4. *Социальный человек* хочет найти себя в другом, стремится ко всеобщей любви. Пробразом социального человека Э. Шпрангер видел Песталотци. Этот тип человека не терпит никаких регламентов, поэтому часто склонен к анархическому образу жизни.

5. *Политический человек* стремится к власти, но не к единоличной, а к коллективной: действовать от имени других.

6. *Религиозный человек* ищет смысл жизни.

Иерархия черт, которая определяет тип личности, может быть не очень ярко выраженной, уровень разнообразных параметров может быть близок к среднему, оптимальному. Но возможны и случаи интенсивного развития той или иной черты (или группы черт), которые и определяют специфику данного типа — **акцентуацию характера**. Это понятие, введенное К. Леонгардом, предполагает чрезмерную выраженность отдельных черт характера. Крайние случаи акцентуации граничат с психопатиями, хотя и не выходят за пределы нормы. Акцентуация наглядно демонстрирует сильные и слабые стороны каждого типа, их преимущества в одних сферах деятельности и общения и уязвимость по отношению к определенным раздражителям. В случае постоянного и активного воздействия именно этих раздражителей возможен выход за пределы нормы и появление реактивных состояний и психопатий.

Хотя развитие акцентуации и степень ее выраженности и определяется психодинамикой, однако огромное влияние на этот процесс оказывает и социальная ситуация, стиль общения в семье, профессия, культура. Как правило, акцентуация складывается к подростковому периоду, однако в настоящее время все чаще на-

блюдаются случаи раннего появления акцентуации, которая иногда может быть диагностирована уже к старшему дошкольному возрасту

Поскольку акцентуации граничат, как уже было сказано, с определенными видами психопатических расстройств, их типология базируется на разработанной в психиатрии (прежде всего П. Б. Ганнушкиным) классификации, отражая, однако, свойства психически здорового человека. Выделяются следующие основные типы акцентуации.

Циклотимный тип, для которого характерно чередование (цикличность) периодов хорошего и плохого настроения. Часто эти переходы связаны с изменением ситуации, иногда даже с погодой, что роднит циклотимный тип с лабильным, неустойчивым.

Гипертимный тип, для которого характерно постоянно приподнятое настроение, стремление к активности, повышенная возбудимость. Людям этого типа свойственно браться за большое количество дел, которые они часто не доводят до конца, принимаясь за новые.

Дистимный тип, связанный с преобладанием пониженного тонуса, плохого настроения. Для людей этого типа характерна склонность к депрессии, они видят, как правило, все в темном свете и их прогнозы самые pessimистичные. Раздражительность и ипохондричность роднит этот тип с астеническим, которому свойственна еще и быстрая утомляемость.

Шизоидный тип, для которого характерна эмоциональная холодность, осторожность от окружающих. Часто это также люди замкнутые, центрированные на себе, не склонные к расширению контактов, характерным является и высокий уровень интеллекта, прежде всего в сфере абстрактного, логического мышления.

Эпилептоидный тип, для него, наоборот, характерна конкретность, вязкость мышления, часто невысокий общий интеллектуальный уровень, а также скрупулезная педантичность. Склонность к злобно-тоскливому настроению часто проявляется и в приступах агрессивного поведения, конфликтности, иногда даже ярости и жестокости, что роднит этот тип с застревающим.

Застревающий (паранойальный) тип характеризуется повышенной подозрительностью и болезненной обидчивостью, мнительностью, особенно в отношениях с окружающими. Недоверие к ним и стремление к доминированию приводит к частым конфликтам, а злопамятность, стойкость отрицательных эмоциональных переживаний к жестокости и мстительности.

Демонстративный (истероидный) тип характеризуется, прежде всего, ярко выраженным тщеславием, стремлением к признанию, к привлечению внимания любой ценой. Для этого используется иногда и лживость, фантазирование, притворство,

мнимые болезни. Склонность к авантюристичности и способность вытеснять в бессознательное неприятные факты и воспоминания также весьма характерны для людей этого типа.

Психастенический тип характеризуется высокой тревожностью, нерешительностью, мнительностью, связанной с постоянным поиском болезней. Часты проявления самоанализа, склонность к «самоедству» и мысленному возвращению к неприятным событиям, что приводит к неуверенности, снижению притязаний. Это обостренное чувство собственной неполноценности роднит данный тип с сензитивным, для которого характерны еще и повышенная впечатлительность и боязливость.

Необходимо отметить, что в чистом виде эти типы акцентуации встречаются достаточно редко, обычно у человека проявляется «смещанная» акцентуация, с более или менее ярко выраженными формами нескольких типов.

На основании концепции Б. М. Теплова известный польский психолог Ян Стреляу разработал типологию, основным параметром в которой стала реактивность. В результате он выделил два типа личности: *низко реактивный* и *высоко реактивный*. Его исследования показали, что между изменениями активности и реактивности существуют взаимобратные связи, например, в ситуации серьезной угрозы личностная тревожность нарастает одновременно со снижением ситуативной тревожности. Это говорит о том, что изменения реактивной и личностной тревожности зависят от изменения направления активности и реактивности. Исследования ученых показали также, что у разных типов личности могут встречаться одни и те же свойства, но взаимосвязи между этими свойствами могут различаться в зависимости от типа.

Таким образом, сочетание индивидуальных качеств, которые являются совершенно уникальными у каждого человека, во многом определяет его поведение, общение с другими людьми и отношение к самому себе. Оно представляет собой второй уровень в структуре индивидуальности, ту *интегральную индивидуальность* (термин В. Мерлина), которая лежит в основе индивидуального стиля жизни, опосредуя связь между психодинамическими индивидуальными чертами и структурой личности.

В. С. Мерлин рассматривал интегральную индивидуальность как саморегулируемую и самоорганизующуюся систему, состоящую из разнопорядковых подсистем действительности. Основную системообразующую функцию в согласовании разноуровневых свойств интегральной индивидуальности выполняет, по мнению В. С. Мерлина, индивидуальный стиль деятельности. Индивидуальный стиль деятельности представляет собой «систему психологических средств, которые человек использует сознательно или

непроизвольно для уравнивания своей индивидуальности со средой». Диспозиция индивидуальных особенностей, лежащая в основе индивидуального стиля жизни, не только является связующим звеном между психодинамическим уровнем и уровнем личности, но и определяет неповторимое своеобразие взаимодействия человека с миром.

Задачи психотерапии во многом связаны именно с помощью человеку в создании индивидуального, основанного на его интегральной диспозиции психодинамических черт, стиля деятельности и общения, который использует положительные стороны его индивидуальности, по возможности компенсируя отрицательные.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ

1. В чем сущность понятия «индивид»?
2. Как определяется содержание индивидуальности?
3. Какие психодинамические качества выделены в настоящее время?
4. Какие подходы к исследованию способностей существуют в психологии?
5. Что такое индивидуальный стиль деятельности и как он связан с психодинамикой?
6. В чем сущность типологии Юнга?
7. В чем отличия физиологического и психологического подходов к понятию темперамента?
8. Что такое акцентуация?
9. Какую структуру интегральной индивидуальности разработал Мерлин?

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

Леонтьев А.И. Избранные психологические произведения. — М., 1983.

Мерлин В.М. Психология индивидуальности. — Москва; Воронеж, 1996.

Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека. — М., 1988.

ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ

13.1. Теории личности

В исследовании проблемы личности психология опирается на философские концепции, определяющие содержание понятия «личность» в разные эпохи и в разных культурах. Философия рассматривает и вопрос о том, какая из сторон личности — социальная, индивидуальная, рациональная или этическая — является ведущей. Психологию же в первую очередь интересуют вопросы структуры личности, движущих сил и механизмов ее развития. Именно они и стали центром внимания большинства теорий личности.

Одной из первых и наиболее известных является **теория** австрийского врача — психиатра З.Фрейда. В 1900 году появилась его книга «Толкование сновидений», в которой он впервые опубликовал важнейшие положения своей концепции, дополненные в его последующих книгах «Психопатология обыденной жизни» (1901), «Я и Оно» (1923), «Готем и табу» (1913), «Психология масс и анализ человеческого “Я”» (1921). Взгляды Фрейда можно разделить на три области — это метод лечения функциональных психических заболеваний, теория личности и теория общества, при этом стержнем всей системы являются его взгляды на развитие и структуру личности человека.

С его точки зрения развитие психики есть приспособление, адаптация к окружающей, преимущественно враждебной среде. Эта биологическая детерминация и направляет процесс становления психики. Движущими силами психического развития являются врожденные и бессознательные влечения (или чувства как у более поздних психоаналитиков). С точки зрения психоанализа основой психического развития является не интеллектуальная сфера (как в других школах), но эмоции и мотивы человека, а познавательное развитие есть следствие мотивационного.

Фрейд считал, что психика состоит из трех слоев — сознательного, предсознательного и бессознательного, в которых и располагаются основные структуры личности. При этом содержание бессознательного, по мнению Фрейда, не доступно осознанию практически ни при каких условиях. Содержание предсознательного слоя может быть осознано человеком, хотя это и требует от него значительных усилий.

В бессознательном слое располагается одна из структур личности — Ид, которая фактически является энергетической основой психического развития, так как в ней располагаются врожденные бессознательные влечения, которые стремятся к своему удовлетворению, к разрядке, и таким образом детерминируют деятельность субъекта. Фрейд считал, что существует два основных врожденных бессознательных влечения — влечение к жизни и влечение к смерти, которые находятся в антагонистических отношениях между собой, создавая основу для фундаментального, биологического внутреннего конфликта. Неосознанность этого конфликта связана не только с тем, что борьба между влечениями, как правило, происходит в бессознательном слое, но и с тем, что поведение человека вызывается одновременным действием обоих этих сил.

С точки зрения Фрейда врожденные влечения являются капалами, по которым проходит энергия, формирующая нашу деятельность. Поэтому и сам Фрейд, и его последователи иногда называли его теорию динамической (или даже гидравлической), подразумевая, что психическая энергия стремится к разрядке (т.е. удовлетворению влечений) и равномерному распределению по всему континууму. Именно поэтому фрустрация влечения приводит к неврозу, так как при этом невозможна разрядка. На основании этих положений разрабатывалась и идея катарсического очищения (разрядки) в сеансе психоанализа, и идея трансфера, т.е. переноса, обмена энергией между пациентом и психоаналитиком.

Либи́до, о котором так много писал и сам Фрейд, и его ученики, и является той специфической энергией, которая связана с инстинктом жизни. Для энергии, связанной с инстинктом смерти и агрессии, Фрейд не дал собственного имени, но постоянно говорил о ее существовании. Он также считал, что содержание бессознательного постоянно распирается, так как те стремления и желания, которые человек не смог по тем или иным причинам реализовать в своей деятельности, вытесняются им в бессознательное, заполняя его содержание.

Вторая структура личности — **Эго**, по мнению Фрейда, также является врожденной и располагается как в сознательном слое, так и в предсознании. Таким образом, мы всегда можем осознать

свое Я, хотя это может быть для нас и не легким делом. Если содержание Ид в процессе жизни ребенка расширяется, то содержание Эго, наоборот, сужается, так как ребенок рождается, по выражению Фрейда, с «оксаническим чувством Я», включая в себя весь окружающий мир. Со временем он начинает осознавать границу между собой и окружающим миром, начинает локализовать свое Я до своего тела, сужая, таким образом, объем Эго.

Третья структура личности — *Супер-эго* — не врожденная, она формируется в процессе жизни ребенка. Механизмом ее формирования является идентификация с близким взрослым своего пола, черты и качества которого и становятся содержанием Супер-эго. В процессе идентификации у детей формируется также Эдипов комплекс (у мальчиков) или комплекс Электры (у девочек), т.е. комплекс амбивалентных чувств, которые испытывает ребенок к объекту идентификации.

Фрейд подчеркивал, что между этими тремя структурами личности существует неустойчивое равновесие, так как не только их содержание, но и направления их развития противоположны друг другу. Влечения, содержащиеся в Ид, стремятся к своему удовлетворению, диктуя человеку такие желания, которые практически не выполнимы ни в одном обществе. Супер-эго, в содержание которого входит совесть, самопаблюдение и идеалы человека, предупреждает его о невозможности осуществления этих желаний и стоит на страже соблюдения норм, принятых в данном обществе. Таким образом, Эго становится ареной борьбы противоречивых тенденций, которые диктуются Ид и Супер-Эго. Такое состояние внутреннего конфликта, в котором постоянно находится человек, держит его в постоянном напряжении, снижая устойчивость к неврозам. Поэтому Фрейд подчеркивал, что не существует четкой грани между нормой и патологией, и испытываемое людьми напряжение делает их потенциальными невротиками.

Возможность поддерживать свое психическое здоровье зависит от механизмов психологической защиты, которые помогают человеку если не предотвратить (так как это фактически не возможно), то хотя бы смягчить конфликт между Ид и Супер-Эго. Фрейд выделял несколько защитных механизмов, главными из которых являются вытеснение, регрессия, рационализация, проекция и сублимация.

Вытеснение является самым неэффективным механизмом, так как при этом энергия вытесненного и неосуществленного мотива (желания) не реализуется в деятельности, но остается в человеке, вызывая рост напряженности. Так как желание вытесняется в бессознательное, то человек о нем совершенно забывает, но оставшееся напряжение, проникая сквозь бессознательное, дает о себе знать в виде символов, наполняющих психи сповиде-

ния, в виде ошибок, описок, оговорок. При этом символ, по мнению Фрейда, не является непосредственным отражением вытесненного желания, но его трансформацией. Поэтому он придавал такое значение «психопатологии обыденной жизни», т. е. толкованию таких явлений, как ошибки и сновидения человека, его ассоциации. Отношение Фрейда к символизму было одной из причин его расхождения с Юнгом, который считал, что существует непосредственная и тесная связь между символом и стремлением человека и возражал против толкований, придуманных Фрейдом.

Регрессия и рационализация являются более успешными видами защиты, так как они дают возможность хотя бы частичной разрядки энергии, содержащейся в желаниях человека. При этом регрессия представляет собой более примитивный способ реализации стремлений, выхода из конфликтной ситуации. Человек может начать кусать ногти, портить вещи, жевать резинку или табак, верить в злых или добрых духов, стремиться к рискованным ситуациям и т. д., причем многие из этих регрессий настолько общеприняты, что даже не воспринимаются таковыми. Рационализация связана со стремлением Супер-Эго хоть как-то проконтролировать создавшуюся ситуацию, придав ей добропорядочный вид. Поэтому человек, не осознавая реальные мотивы своего поведения, прикрывает их и объясняет придуманными, но морально приемлемыми мотивами.

При **проекции** человек приписывает другим те желания и чувства, которые он испытывает сам. В том случае, когда субъект, которому было приписано какое-либо чувство, своим поведением подтверждает сделанную проекцию, этот защитный механизм действует достаточно успешно, так как человек может осознать эти чувства как реальные, действительные, но внешние по отношению к нему, и не пугаться их. Необходимо подчеркнуть, что введение этого защитного механизма дало возможность в дальнейшем разработать так называемые «проективные методы» исследования личности. Эти методы, заключающиеся в просьбе закончить неоконченные фразы или рассказы, либо составить рассказ по неопределенным сюжетным картинкам, явились существенным вкладом в экспериментальное исследование личности.

Наиболее эффективным механизмом защиты является **сублимация**, так как помогает направить энергию, которая связана с сексуальными или агрессивными стремлениями, в другое русло, реализовать ее, в частности, в творческой деятельности. В принципе Фрейд и считал культуру продуктом сублимации и с этой точки зрения рассматривал произведения искусства, научные открытия. Наиболее успешной эта деятельность является потому,

что в ней происходит полная реализация накопленной энергии, катарсис или очищение человека от нее. На основе этого подхода к сублимации позднее в психоанализе были разработаны основы терапии искусством — арт-терапии.

Либидозная энергия, которая связана с влечением к жизни, является также основой развития личности, характера человека и, исходя из закономерностей ее развития, Фрейд создает свою периодизацию психического развития. Подчеркивая значение родителей в развитии личности ребенка, Фрейд писал о том, что именно от них во многом зависит способ прохождения этих периодов психического развития, а травмы, полученные при общении со взрослым в первые годы жизни, являются причиной психических и социальных отклонений в поведении, которые могут проявиться и значительно позднее.

Либидозную энергию Фрейд считал основой не только развития индивидуального человека, но и человеческого общества. Он писал о том, что вождь племени является своего рода его отцом, к которому мужчины испытывают Эдипов комплекс, стремясь занять его место. Однако с убийством вождя в племя приходит вражда, кровь и междоусобица, оно слабеет, и такой негативный опыт приводит к созданию первых законов, табу, которые начинают регулировать социальное поведение человека. Позднее последователи Фрейда создали систему этнопсихологических концепций, которая объясняла особенности психики различных народов способами прохождения основных этапов в развитии либидо. Писалось, в частности, что способы ухода за младенцем, зафиксированные в культуре общества, являются основой как индивидуальной психики, так и ментальности данной нации. Однако дальнейшие исследования не подтвердили эту часть теории Фрейда, выявив более сложные и неоднозначные причины как формирования личности ребенка, так и развития культуры и общества в целом.

Если теория культуры не нашла широкого распространения и подтверждения в науке, то метод, разработанный Фрейдом, со временем получал все более широкую популярность.

Психоанализ занимал важнейшее место в теории Фрейда. Именно для объяснения работы этого метода и были созданы остальные части его теории. В своей психотерапии Фрейд исходил из того, что врач занимает в глазах пациента место родителя, доминирующее положение которого он признает безусловно. При этом между ними как бы устанавливается канал, по которому происходит беспрепятственный обмен энергией между терапевтом и пациентом, т.е. появляется трансфер. Благодаря этому терапевт не только пропикает в бессознательное своего пациента, но и внушает ему определенные положения, прежде всего свое понима-

ние, свой анализ причин его невротического состояния. Этот анализ происходит на основе символической интерпретации ассоциаций, снов или ошибок пациента, т.е. следов его вытесненного влечения, о котором мы говорили выше. При этом врач не просто делится с пациентом своими наблюдениями, но внушает ему свое толкование, которое пациент нескритично принимает. Это внушение, по мнению Фрейда, и обеспечивает катарсис, так как, принимая позицию врача, пациент осознает свое бессознательное и освобождается от него. Так как основа такого выздоровления связана с внушением, такая терапия была названа директивной, в отличие от той, которая основана на равноправном отношении пациента и врача.

Хотя не все аспекты теории Фрейда получили научное признание, а многие его положения на сегодняшний день кажутся принадлежащими скорее истории, чем современной психологической науке, невозможно не признать, что его идеи повлияли на развитие мировой культуры, не только психологии, но и искусства, медицины, социологии. Фрейд открыл целый мир, который лежит за пределами нашего сознания и в этом его огромная заслуга перед человечеством.

Дальнейшее развитие психоанализа связано с именами ближайших коллег Фрейда, прежде всего с теоретическими поисками К. Юнга и А. Адлера.

Создатель аналитической психологии **К. Г. Юнг** был одним из ближайших учеников и сподвижников Фрейда. Однако его несогласие с некоторыми положениями теории Фрейда привело к отходу от ортодоксального психоанализа, а затем и к разрыву с учителем. Не соглашаясь с пансексуализмом Фрейда, Юнг считал либидо обобщенной психической энергией, которая может принимать различные формы. Не менее значимым были и различия в толковании сновидений и ассоциаций, так как Фрейд считал, что символы, употребляемые человеком, являются заместителями других, вытесненных предметов и влечений. В противовес ему Юнг бы уверен, что символ ничего не замещает, но отражает то психологическое состояние, которое испытывает человек в данный момент, он как бы и есть само это состояние. Поэтому Юнг возражал против символической интерпретации снов или ассоциаций, разрабатываемой Фрейдом, считая, что необходимо идти вслед за символикой человека в глубь его бессознательного.

Определенные расхождения существовали и по вопросу психокоррекции, так как Фрейд считал, что зависимость пациента от психотерапевта постоянна и не может быть уменьшена, т.е. он придерживался концепции директивной терапии. В то же время Юнг, хотя и поддерживал директивность отношений в начале курса психотерапии, тем не менее считал, что зависимость пациента

от врача должна уменьшаться со временем, в последней фазе терапии, которую он называл *трансформацией*.

Постепенно он пришел к мысли о том, что его интерпретация символа даст ему ключ не только к анализу сновидений, но и к анализу мифов, сказок, религии, искусства. Он исследовал не только европейскую, но и индийскую, китайскую, тибетскую культуры, обращая внимание на их символику. Это во многом и привело Юнга к одному из важнейших его открытий — открытию коллективного бессознательного. Его теория, которая получила название «аналитической психологии», получила отражение на страницах его книг «Психологические типы» (1921), «Избранные труды по аналитической психологии» (1939), «Подход к бессознательному» (1961), получивших широкое распространение и принесших Юнгу заслуженную славу.

Юнг считал, что структура личности состоит из трех частей — *коллективного бессознательного, индивидуального бессознательного и сознания*. Если индивидуальное бессознательное и сознание являются чисто личностными, приобретенными приобретениями, то коллективное бессознательное является своего рода «памятью поколений», тем психологическим наследством, с которым ребенок появляется на свет. Юнг писал, что: «содержание коллективного бессознательного лишь в минимальной степени формируется личностью и в своей сущности вообще не является индивидуальным приобретением. Это бессознательное — как воздух, которым дышат все и который не принадлежит никому».

Содержание коллективного бессознательного состоит из *архетипов*, которые являются формами, организующими и канализирующими психологический опыт индивида. Юнг часто называл архетипы «первичными образами», так как они связаны с мифическими и сказочными темами. Он также считал, что архетипы организуют не только индивидуальную фантазию, но и коллективную, например, лежат в основе мифологии народа, его религии, определяя психологию народа, его самосознание. Через актуализацию определенных архетипов культура оказывает влияние и на становление индивидуальной психики человека.

Основными архетипами индивидуальной психики он считал Эго, Персону, Тень, Анима или Анимус и Самость. Архетипы Эго и Персона легче поддаются осознанию, чем остальные главные архетипы, которые с трудом могут быть отрафлексированы самим человеком.

Эго является центральным элементом личного сознания, оно как бы собирает разрозненные данные личного опыта в единое целое, формируя из них целостное и осознанное восприятие собственной личности. При этом Эго стремится противостоять все-

му, что угрожает хрупкой связности нашего сознания, старается убедить нас в необходимости игнорировать бессознательную часть души.

Персона — это та часть нашей личности, которую мы показываем миру, какими мы хотим быть в глазах других людей. Персона включает в себя и типичные для нас роли, стиль поведения и одежды, способы выражения. Персона имеет и позитивное, и негативное влияние на нашу личность. Доминирующая персона может подавить индивидуальность человека, развивать в нем конформизм, стремление слиться с той ролью, которую навязывает человеку среда. В то же время персона и защищает нас от давления среды, от любопытных взглядов, стремящихся проникнуть в душу человека, помогает в общении, особенно с незнакомыми людьми.

Тень является центром личного бессознательного. Как это собирает данные о нашем внешнем опыте, так тень фокусирует, систематизирует те впечатления, которые были вытеснены из сознания. Таким образом, содержанием тени являются те стремления, которые отрицаются человеком как несовместимые с его персоной, с нормами общества. При этом чем больше доминирует персона в структуре личности, тем больше содержание тени, так как индивиду необходимо вытеснять в бессознательное все большее количество желаний.

Фактически расхождения между Юнгом и Фрейдом во многом касались именно роли тени в структуре личности, так как Юнг считал ее лишь одной из составляющих этой структуры, в то время как Фрейд ставил ее в центр личности, делая центром своих исследований именно ее содержание. В то же время Юнг не считал возможным просто избавиться от тени, не признавать ее, так как она является законной частью личности, и человек без тени является таким же неполноценным, как и без других частей души. Самое вредное, с его точки зрения, это как раз не замечать, игнорировать тень, в то время как внимательное отношение к ней, стремление к анализу ее содержания, то, что Юнг называет «техникой обращения с тенью», помогает преодолеть ее негативное влияние.

Анима (у мужчины) или **Анимус** (у женщины) — это те части души, которые отражают интерессексуальные связи, представления о противоположном поле. На их развитие большое влияние оказывают родители (мать у мальчика и отец у девочки). Этот архетип оказывает большое влияние и на поведение, и на творчество человека, так как является источником проекций, новых образов в душе человека.

Самость, с точки зрения Юнга, является центральным архетипом всей личности, а не только ее сознательной или бессозна-

тельной части, это «архетип порядка и целостности личности». Его главное значение в том, что он не противопоставляет разные части души (сознательную и бессознательную) друг другу, но соединяет их так, чтобы они дополняли друг друга. В процессе развития личность обретает все большую целостность, самость и, индивидуализируясь, становится все более свободной в своем выражении и самопознании.

Идеи о необходимости сохранения целостности и индивидуализации при развитии личности развивались Юнгом уже в 1950 — 60-е годы под влиянием новых тенденций в понимании личности, в том числе в русле гуманистической психологии. К этому же времени относятся его положения о роли сознания в духовном росте и организации поведения. Такая трансформация некоторых положений психоанализа, принимавшихся и Юнгом в начале века, была для него особенно важна, так как он постоянно подчеркивал открытость своей концепции для всего нового в отличие от ортодоксальности теории Фрейда.

Хотя главным содержанием души Юнг считал ее бессознательные структуры, он не только не отрицал возможность их осознания, но и считал этот процесс одним из важнейших в личностном росте человека. Одним из вариантов такого осознания себя является психотерапия, в которой врач является помощником пациента, помогая ему понять себя, вернуть себе целостность. Юнг понимал сложность символической интерпретации и доказывал необходимость отказа от упрощений, применяемых Фрейдом в их интерпретации. Его анализ символов и их возможной интерпретации является одним из значительных достижений этой теории. В отличие от большинства психоаналитиков Юнг сознательно выстраивал свою теорию как открытую систему, которая может воспринимать новую информацию, не искажая ее в угоду своим постулатам, и это тоже является одним из достоинств его теории.

Другой последователь Фрейда, **А. Адлер** стал основателем нового, социально-психологического подхода к исследованию психики человека, получившего название *индивидуальной психологии*. Именно в развитии этих новых идей своей концепции он и разошелся с Фрейдом. Его теория, изложенная в его книгах «О нервном характере» (1912), «Теория и практика индивидуальной психологии» (1920), «Человекознание» (1927), «Смысл жизни» (1933), представляет собой совершенно новое направление, очень мало связанное с классическим психоанализом и представляющее целостную систему развития личности.

Адлер отрицал положения Фрейда и Юнга о доминировании бессознательных влечений в личности и поведении человека, влечений, которые противопоставляют и отделяют человека от обще-

ства. Не врожденные влечения или архетипы, но чувство общности с другими людьми, стимулирующее социальные контакты и ориентацию на других людей — вот та главная сила, которая определяет поведение и жизнь человека, считал Адлер. Однако есть и нечто общее, объединяющее концепции этих трех психологов — все они предполагают, что человек имеет некоторую внутреннюю, присущую ему одному природу, которая оказывает влияние на формирование личности. При этом Фрейд придавал решающее значение сексуальным факторам, Юнг — первичным типам мышления, а Адлер подчеркивал роль общественных интересов.

В то же время Адлер был единственным, кто считал важнейшей тенденцией в развитии личности человека стремление сохранить в целостности свою индивидуальность, осознавать и развивать ее. Фрейд в принципе отвергал идею об уникальности каждой человеческой личности, исследуя скорее то общее, что присуще бессознательному. Юнг, хотя и пришел к идее о целостности и «самости» личности, но значительно позже, в 1950—60-е годы. Мысль о *целостности и уникальности личности* является неопенимым вкладом Адлера в психологию.

Не менее важной является и введенная им идея о *творческом Я*. В отличие от фрейдовского Эго, служащего целям врожденных влечений и потому определяющего полностью путь развития личности в заданном направлении, Я Адлера представляет собой субъективную и индивидуализированную систему, которая может менять направление развития личности, интерпретируя жизненный опыт человека и придавая ему различный смысл. Более того, это Я само предпринимает поиски такого опыта, который может облегчить данному человеку осуществление его собственного, уникального стиля жизни.

Теория личности Адлера является хорошо структурированной системой и покоится на нескольких основных положениях, объясняющих многочисленные варианты и пути развития личности. Эти основные положения: 1) фиктивный финализм; 2) стремление к превосходству; 3) чувство неполноценности и компенсации; 4) общественный интерес; 5) стиль жизни; 6) творческое «Я».

Идея фиктивного финализма была заимствована Адлером у известного немецкого философа Ганса Файнгингера, который писал, что все люди ориентируются в жизни посредством конструкций или фикций, которые организуют и систематизируют реальность, детерминируя наше поведение. У Файнгингера Адлер также почерпнул идею о том, что мотивы человеческих поступков определяются в большей степени надеждами на будущее, а не опытом прошлого. Эта конечная цель может быть фикцией, идеалом, который нельзя реализовать, но, тем не менее, оказывается вполне

реальным стимулом, определяющим устремления человека. Адлер также подчеркивал, что здоровый человек в принципе может освободиться от влияния фиктивных надежд и увидеть жизнь и будущее такими, какие они есть на самом деле. Для невротиков же это оказывается невыполнимым, и разрыв между реальностью и фикцией еще больше усиливает их напряжение.

Адлер считал, что большое значение в формировании структуры личности человека играет его семья, люди, которые его окружают в первые годы жизни. Значение социального окружения особенно подчеркивалось Адлером (одним из первых в психоанализе), так как он исходил из мысли, что ребенок рождается не с готовыми структурами личности, но лишь с их прообразами, которые формируются в процессе жизни. Наиболее важной структурой он считал *стиль жизни*.

Развивая идею о стиле жизни, определяющем поведение человека, Адлер исходил из того, что это та детерминанта, которая определяет и систематизирует опыт человека. Стиль жизни тесно связан с чувством общности, одним из трех врожденных бессознательных чувств, составляющих структуру Я. *Чувство общности*, или *общественный интерес*, является своеобразным стержнем, который держит всю конструкцию стиля жизни, определяет ее содержание и направление. Чувство общности хотя и является врожденным, но может остаться неразвитым. Эта неразвитость чувства общности является основой асоциального стиля жизни, причиной неврозов и конфликтов человека. Развитие чувства общности связано с близкими взрослыми, окружающими ребенка с детства, прежде всего с матерью. У отверженных детей, растущих с холодными, отторженными от них матерями, чувство общности не развивается. Не развивается оно и у избалованных детей, так как чувство общности с матерью не переносится на других людей, остающихся для ребенка чужими. Уровень развития чувства общности определяет и систему представлений о себе и о мире, которая создается каждым человеком. Неадекватность этой системы создает препятствия для личностного роста, провоцирует развитие неврозов.

Формируя свой жизненный стиль, человек фактически сам является творцом своей личности, которую он создает из сырого материала наследственности и опыта. *Творческое Я*, о котором пишет Адлер, является своеобразным ферментом, который воздействует на факты окружающей действительности и трансформирует эти факты в личность человека, «личность субъективную, динамичную, единую, индивидуальную и обладающую уникальным стилем». Творческое Я с точки зрения Адлера сообщает жизни человека смысл, оно творит как саму цель жизни, так и средства для ее достижения. Таким образом, для Адлера процессы

формирования жизненной цели, стиля жизни являются по сути актами творчества, которые придают человеческой личности уникальность, сознательность и возможность управления своей судьбой. В противовес Фрейдю он подчеркивал, что люди — это не пешки в руках внешних сил, но сознательные целостности, самостоятельно и творчески создающие свою жизнь.

Если чувство общности определяет направление жизни, его стиль, то два других врожденных и бессознательных чувства — **неполноценности** и **стремления к превосходству** являются источниками энергии личности, необходимой для ее развития. Оба эти чувства являются позитивными, это стимулы для личностного роста, для самосовершенствования. Если чувство неполноценности воздействует на человека, вызывая в нем желание преодолеть свой недостаток, то стремление к превосходству вызывает желание быть лучше всех, не только преодолеть недостаток, но и стать самым умным и знающим. Эти чувства, с точки зрения Адлера, стимулируют не только индивидуальное развитие, но и развитие общества в целом благодаря самосовершенствованию и открытиям, сделанным отдельными людьми. Существует и специальный механизм, помогающий развитию этих чувств **компенсация**.

Адлер выделил четыре основных вида компенсации — *неполная компенсация, полная компенсация, сверхкомпенсация и мнимая компенсация* или *уход в болезнь*. Соединение определенных видов компенсации с жизненным стилем и уровнем развития чувства общности дало ему возможность создать одну из первых типологий развития личности.

Он считал, что развитое чувство общности, определяя социальный стиль жизни, даст возможность ребенку создать достаточно адекватную схему окружающего мира. При этом дети с неполной компенсацией меньше чувствуют свою ущербность, так как они могут компенсироваться при помощи других людей, при помощи сверстников, от которых они не чувствуют отгороженности. Это особенно важно при физических дефектах, которые часто исключают возможность полной их компенсации и тем самым могут послужить причиной изоляции ребенка от сверстников, остановить его личностный рост и совершенствование.

В случае сверхкомпенсации такие люди стараются обратить свои знания и умения на пользу людям, их стремление к превосходству не превращается в агрессию против людей. Примером такой сверхкомпенсации превосходства при социальном жизненном стиле для Адлера служили Демосфен, преодолевший свое заикание, Ф. Рузвельт, преодолевший свою физическую слабость, многие другие замечательные люди, не обязательно широко известные, но приносящие пользу окружающим.

В то же время при неразвитом чувстве общности у ребенка начинают уже в раннем детстве формироваться различные невротические комплексы, которые приводят к отклонениям в развитии их личности. Так, неполная компенсация приводит к возникновению комплекса неполноценности, который делает неадекватной схему апперцепции, изменяет жизненный стиль, делая ребенка тревожным, неуверенным в себе, завистливым, конформным и напряженным. Невозможность преодолеть свои дефекты, в особенности физические, часто приводит и к мнимой компенсации, при которой ребенок, так же как и позднее уже взрослый человек, начинает спекулировать своим недостатком, стараясь извлечь привилегии из внимания и сочувствия, которым его окружают. Однако такой вид компенсации несовершенен, так как он останавливает личностный рост, формируя также неадекватную, завистливую, эгоистическую личность.

В случае сверхкомпенсации у детей с неразвитым чувством общности стремление к самосовершенствованию трансформируется в невротический комплекс власти, доминирования и господства. Такие люди используют свои знания для приобретения власти над людьми, для порабощения их, думая не о пользе общества, но о своих выгодах. При этом также формируется неадекватная схема апперцепции, изменяющая стиль жизни. Эти люди, становясь все большими тиранами и агрессорами, они подозревают окружающих в желании отнять у них власть и потому становятся подозрительными, жестокими, мстительными, не щадя даже своих близких. Для Адлера примерами такого стиля жизни были Нерон, Наполеон, Гитлер и другие авторитарные правители и тираны, не обязательно в масштабах страны, но и в рамках своей семьи, близких. При этом, с точки зрения Адлера, наиболее авторитарными и жестокими становятся дети избалованные, в то время как отверженным детям в большей степени присущ комплекс вины и неполноценности.

Таким образом, одно из главных качеств личности, которое помогает ей устоять в жизненных невзгодах, преодолеть трудности и достичь совершенства, является умение кооперироваться, сотрудничать с другими. Только в сотрудничестве человек может преодолеть свое чувство неполноценности, принести ценный вклад в развитие всего человечества. Адлер писал, что если человек умеет сотрудничать с другими, он никогда не станет невротиком, в то время как недостаток кооперации является корнем всех невротических и плохо приспособленных стилей жизни.

Открытие компенсации имело огромное значение и для формирования новых подходов к коррекции психического развития, так как она стала основываться на компенсации недостатков, при-

сущих каждому человеку, за счет развития у ребенка его индивидуальных достоинств.

Хотя не все теоретические положения Адлера нашли свое подтверждение в дальнейших экспериментальных исследованиях, сама идея о роли чувства общности и индивидуального стиля жизни в формировании личности, особенно мысль о компенсации как основном механизме психического развития и коррекции поведения, стала неопенимым вкладом в психологическую науку.

Необходимо отметить и вклад Адлера в психотерапию, так как он одним из первых исследовал *роль игры в преодолении неврозов* и закомплексованности. Он считал, что именно игра дает возможность детям преодолеть их комплексы неполноценности, который они испытывают в мире окружающих их взрослых. При этом спонтанная игра детей уже является хорошим психотерапевтическим средством. В том же случае, когда требуется преодоление более серьезных комплексов и решение специальных проблем, развитие игры должно осуществляться и направляться взрослым.

Теория Адлера явилась своеобразной антитезой фрейдовской концепции человека. Она оказала огромное влияние на гуманистическую психологию, психотерапию и психологию личности.

Большое влияние на развитие психологии личности оказали взгляды **К. Хорни**, которая ввела понятие *Образ Я*, ставшее одним из краеугольных камней современной науки. Так же как и Адлер и, позднее, Фромм, Хорни приходит к выводу о доминирующем влиянии общества, социального окружения на развитие личности. Она доказывала, что развитие не предопределено только врожденными инстинктами, но человек может изменяться и продолжать свое формирование в течение жизни. Эта возможность изменения приводит и к тому, что не существует фатальной обреченности к неврозу, о которой говорил Фрейд. Хорни утверждала, что есть четкая грань между нормой и патологией и потому есть надежда на полное выздоровление даже у невротизированных людей. Разработанная ею концепция нашла отражение во многих ее работах и, прежде всего, в книгах «Новые пути в психоанализ» (1939) и «Невроз и развитие человека» (1950).

Хорни исходила из того, что доминирующими в структуре личности являются не инстинкты агрессии или либидо, но бессознательное чувство тревоги, беспокойства, которое она называет *чувством коренной тревоги*. Давая определение этому чувству, Хорни пишет, что оно связано с «имеющимся у ребенка ощущением одиночества и беспомощности в потенциально враждебном ему мире». Таким образом, в ее теории сохраняется не только идея Фрейда о значении бессознательного, но и его мысль об антагонизме между внешним миром и человеком.

Хорни считает, что причинами развития этой тревоги могут быть и отчуждение родителей от ребенка, и чрезмерная их опека, подавляющая личность ребенка, враждебная атмосфера или дискриминация или, наоборот, слишком большое восхищение ребенком. Каким же образом такие противоречивые факторы могут стать основой развития тревоги? Отвечая на этот вопрос, Хорни выделяла два вида тревоги — физиологическая тревога и психологическая тревога. *Физиологическая тревога* связана со стремлением ребенка удовлетворить свои насущные потребности — в еде, питье, комфорте. Ребенок боится, что его вовремя не перепеленают, не покормят и потому испытывает такую тревогу постоянно в первые недели своего существования. Однако со временем, в том случае если мать и окружающие о нем заботятся и удовлетворяют его нужды, это беспокойство уходит. В том же случае, если его потребности не удовлетворяются, тревога нарастает, являясь фоном для общей невротизации человека.

Однако если избавление от физиологической тревоги достигается простым уходом и удовлетворением основных потребностей детей, то преодоление *психологической тревоги* является более сложным процессом, так как оно связано с развитием адекватности «образа Я». Введение понятия «образа Я» является одним из важнейших открытий Хорни.

Хорни считала, что существует несколько «образов Я» — *Я реальное*, *Я идеальное* и *Я в глазах других людей*. В идеале эти три образа Я должны совпадать между собой, только в этом случае можно говорить о нормальном развитии личности и ее устойчивости к неврозам. В том случае, если идеальное Я отличается от реального, человек не может к себе хорошо относиться и это мешает нормальному развитию личности, вызывает у человека напряженность, тревогу, неуверенность в себе, т.е. является основой его невротизации. К неврозу ведет и несовпадение реального Я и «образа Я» в глазах других людей, причем в данном случае не важно, думают ли окружающие о человеке лучше или хуже, чем он думает о себе сам. Таким образом, становится ясно, что и пренебрежение, негативное отношение к человеку, так же как и чрезмерное восхищение им, ведут к развитию тревоги, так как и в том и в другом случае мнение других не совпадает с реальным «образом Я».

Для того, чтобы избавиться от тревоги человек прибегает к психологической защите, о которой писал еще Фрейд. Однако Хорни пересматривает и это его положение, так как Фрейд считал, что психологическая защита помогает разрешать внутренние конфликты, возникающие между двумя структурами личности Ид и Супер-Эго. С точки зрения Хорни психологическая защита направлена на преодоление конфликта между обществом и чело-

веком, так как ее задача привести в соответствие мнение человека о себе и мнение о нем окружающих, т.е. привести в соответствие два «образа Я». Хорни выделяет три основных вида защиты, в основе которых лежит удовлетворение определенных невротических потребностей. Если в норме все эти потребности и, соответственно, все эти виды защиты гармонически сочетаются между собой, то при отклонениях одна из них начинает доминировать, приводя к развитию у человека того или иного невротического комплекса.

Защиту человек находит либо в стремлении к людям (уступчивый тип), либо в стремлении против людей (агрессивный тип), либо в стремлении от людей (устраненный тип).

При развитии *стремления к людям* человек надеется преодолеть свою тревогу за счет соглашения с окружающими в надежде на то, что они в ответ на его конформную позицию не заметят (или сделают вид, что не замечают) неадекватность его «образа Я». Проблема в том, что при этом у субъекта развиваются такие невротические потребности как потребность в привязанности и одобрении, потребность в партнере, который бы принял на себя заботу о нем, потребность быть предметом восхищения других людей, потребность в престиже. Как любые невротические потребности они переастицины и непасышаемы, т.е. человек, добившись признания или восхищения от других, старается получить все больше и больше похвал и признаний, испытывая страх перед малейшими, часто мнимыми признаками холодности или неодобрения. Такие люди совершенно не переносят одиночества, испытывая ужас от мысли, что их могут покинуть, оставить без общения. Это постоянное напряжение и служит основой развития невроза в данном случае.

Развитие защиты в виде *ухода, стремления от людей* дает возможность человеку игнорировать мнения окружающих, оставшись наедине со своим «образом Я». Однако и в этом случае развиваются невротические потребности, в частности, потребность ограничивать свою жизнь узкими рамками, потребность в самостоятельности и независимости, потребность быть совершенным и неуязвимым. Разочаровавшись в возможности завязать теплые отношения с окружающими, такой человек старается быть незаметным и не зависимым от других. Из боязни критики он старается казаться неприступным, хотя в глубине души остается неуверенным и напряженным. Такой подход приводит человека к полному одиночеству, изоляции, которая тяжело переживается и также может служить основой развития невроза.

Попытка преодолеть тревогу, навязав свой «образ Я» силой другим людям, стремление против людей также не оканчивается успехом, так как в этом случае у человека развиваются такие не-

вротические потребности, как потребность в эксплуатации других, стремление к личным достижениям, к власти. Те знаки внимания, уважения и покорности, которые они принимают от окружающих, кажутся им все более недостаточными, и в своей грезе этим людям надо все большей власти и доминирования, которые бы служили доказательством их адекватности.

Психотерапия, считает Хорни, помогает человеку понять самого себя и сформировать более адекватное представление о себе. Надо отметить, что подход Хорни к понятию психологической защиты существенно повлиял на позиции современной психологии, что и признается большинством исследователей, так же как и ее роль в развитии социологической школы психоанализа.

Тенденции становления психоанализа, заложенные Хорни, были развиты в трудах Э. Фромма. Фромм по праву считается наиболее социально ориентированным из всех психоаналитиков, так как для него социальное окружение является не просто условием, но важнейшим фактором развития личности. При этом в отличие от Адлера, который также придавал большое значение среде, Фромм под средой понимает не только ближайшее окружение ребенка, его семью и близких, но и тот социальный строй, в котором он живет. Говоря о влияниях, которые он испытывал в своей научной жизни, Фромм подчеркивал, что наибольшее значение для него имели идеи К. Маркса и З. Фрейда, которые он и хотел объединить в своей теории, особенно в ранний период своего творчества. Если от Фрейда он взял главным образом идею о доминирующей роли бессознательного в личности человека, то от Маркса — его мысль о значении социальной формации для развития психики, а также идею о развитии отчуждения при капитализме, понимая под этим психологическое отчуждение, отчуждение людей друг от друга.

Исследуя развитие личности, Фромм приходит к выводу, что движущими силами этого развития являются две врожденные бессознательные потребности, находящиеся в состоянии антагонизма — это потребность в укоренении и потребность в индивидуализации. Если *потребность в укоренении* заставляет человека стремиться к обществу, соотносить себя с другими членами этого общества, стремиться к общей с ними системе ориентиров, идеалов и убеждений, то *потребность в индивидуализации*, напротив, толкает человека к изоляции от других, к свободе от давления и требований общества. Эти две потребности являются причиной внутренних противоречий, конфликта мотивов у человека, который всегда тщетно стремится каким-то образом соединить эти противоположные тенденции в своей жизни.

Стремление человека примирить эти потребности является, с точки зрения Фромма, двигателем не только индивидуального

развития, но и общества в целом, так как все социальные формации, которые создаются человеком, являются как раз попытками уравновесить эти стремления. Он считает, что в начале своего развития человек был частью природы, не выделяя себя из окружающего. Только в этот период он и был счастлив, так как стремление к укорененности в природе сочеталось с возможностью изоляции от соплеменников. Разрушив свою связь с природой, человек оставил для себя только одну возможность укорененности — социальную, тем самым поставив себя в зависимость от окружающих людей. При этом первый строй — первобытный — давал преимущество именно стремлению к укорененности, оставляя в тени стремление к индивидуализации. Не смирившись с этим, человек изменяет строй, и в рабовладельческом строе у него появляется возможность индивидуализации — в богатстве, в войне. Но при этом уменьшается возможность укоренения с другими, становятся менее крепкими связи между людьми. Страдая от такой изоляции, люди опять изменяют общественный строй, приходя к феодализму, в котором велика возможность укоренения, так как каждый человек жестко связан с членами своей социальной группы. В то же время такая жесткая стереотипизация не дает возможности проявиться индивидуальности человека в полной мере, так как он не может выйти за рамки своего класса. Стремясь к свободе и независимости от этих жестких рамок, люди переходят к капитализму, который дает максимальную возможность для их свободного развития, хотя и ограничивает их возможность укоренения с другими, оставляя наедине со своей свободой во враждебном мире.

Таким образом, отношение общества к человеку проявляется в том, что его личность развивается в соответствии с теми возможностями, которые данное общество ему предоставляет. Так, при капитализме человек может добиться опущения своей индивидуальности, сделав карьеру или составив состояние. В то же время он может стать и укорененным, став служащим большой фирмы. Правда, подчеркивает Фромм, укорененность при капитализме относительна, так как и служащие крупной фирмы редко бывают едины в своем мировоззрении. Именно поэтому он считает, что возможности индивидуализации при этом строе развиваются в ущерб укорененности, о которой человек начинает тосковать, стремясь убежать от обретенной свободы. Это бегство от свободы, характерное для общества, где все друг другу чужие, проявляется не только в желании людей получить надежную работу, но и в идентификации с главой фирмы или политическим деятелем, которые обещают им надежность, стабильность и укорененность. Таким стремлением убежать от свободы, которая оказывается слишком трудной для человека, объяснял Фромм и по-

явление фашизма, которое он наблюдал в 1930-е годы в Германии.

Говоря о недостатках капитализма, Фромм не меньше недостатков находил и в социализме, который, с его точки зрения, опять лишает людей индивидуальности, давая им в обмен укорененность, стереотипность мышления и мировоззрения. Единственным чувством, которое, по мнению Фромма, помогает человеку примирить эти две противоположные потребности, является любовь в самом широком понимании этого слова. Фромм говорит о том, что в стремлении к индивидуализации люди обычно стремятся к свободе от других, от обязательств и догм, определяющих их жизнь в обществе. Желание свободы от всех и любой ценой не дает возможности человеку задуматься над тем, зачем ему нужна эта свобода. Поэтому, обретая ее, он не знает, что с ней делать и у него возникает желание променять ее опять на укорененность. В то же время есть и другая свобода, «свобода для», т. е. свобода, необходимая нам для осуществления наших намерений. Такая свобода не требует освобождения от всех связей, но только от тех, которые мешают в осуществлении задуманного. Поэтому обретение такой свободы и индивидуальности не тяготит человека, но, наоборот, принимается им с радостью. И именно такая свобода, свобода для жизни с любимыми людьми и рождается в любви. Она дает одновременно и удовлетворение потребности в индивидуализации, и потребности в укорененности, примиряет их и гармонизирует жизнь человека, его личность и отношения с миром. Поэтому Фромм говорит о необходимости построения на Земле нового общества, которое он называет «гуманистический социализм», построенный на любви людей друг к другу.

Так как человек постоянно подвергается воздействию противоположных стремлений, ему грозит внутренний конфликт, который может сделать его невротиком. Для избежания этого внутриличностного конфликта человек прибегает к механизму психологической защиты, которая примиряет их с самими собой и с обществом. Здесь он, как и Хорни, подчеркивает, что личностный конфликт выливается в противостояние человека и внешнего мира, он проявляется не только во внутренней напряженности, невротизации, но и в том стиле общения с другими, который становится ведущим для человека.

Фромм описал четыре механизма психологической защиты — садизм, мазохизм, конформизм и деструктивизм. При **садизме** и **мазохизме** происходит укорененность жертвы с палачом, которые зависят друг от друга и пужаются друг в друге, хотя разность их позиций и дает им ощущение собственности индивидуальности. При **конформизме** чувство укорененно-

сти берет верх, в то время как при *деструктивизме*, наоборот, верх одерживает стремление к индивидуализации, стремление разрушить то общество, которое не дает возможность человеку укорениться в нем. Таким образом, хотя эти механизмы и помогают человеку преодолеть внутреннее несоответствие, они тем не менее не решают глобальных проблем построения такого общества, которое бы способствовало осуществлению и развитию внутренней природы каждого человека.

Задумываясь над способами осуществления такого общества, Фромм приходит к выводу, что есть два способа реализации своей внутренней природы — способ быть и способ иметь. Люди, которые живут, чтобы *иметь*, ориентированы на внешнюю сторону своего развития, на укорененность в обществе. Для них главное — это показать свою индивидуальность, свое значение, которых на самом деле у них нет для того, чтобы придать себе вес в глазах других. При этом неважно, за счет чего они хотят придать себе значительность, т.е. чем они хотят обладать — знаниями, властью, любовью, религией. Главное, что при этом их не интересует сама суть этих знаний или религии, но им важно показать всем, что это их собственность. Отсюда их догматизм, нетерпимость ко всем, кто ставит под сомнение истинность их позиции, их напряженность и неуверенность, так как они бессознательно боятся, что кто-то отберет у них незаслуженную собственность, агрессивность против всех, кто, как они подозревают, покушается на эту собственность. Все это приводит к неврозу, делая потребность иметь невротически ненасыщаемой и приводя все к большей невротизации и напряженности человека.

В то же время развитие по принципу *быть* характеризуется внутренней свободой и уверенностью человека в себе. Таким людям все равно, что о них думают другие, так как главное — это не продемонстрировать обладание знанием, религиозностью, властью или любовью, но быть, чувствовать себя любящими, религиозными, знающими людьми. В этом и реализуется индивидуальность человека, его понимание своей самости. В то же время такие люди не стремятся рвать все связи с обществом и окружающими, к свободе от всего. Им нужна только свобода для самоосуществления, для того, чтобы быть самим собой. Поэтому обретение такой свободы не оборачивается для них драмой. Стремясь быть собой, эти люди уважают и стремления других к бытию, а потому они терпимы и не агрессивны, как люди, живущие по принципу иметь. Эти люди подходят к жизни, как к творчеству, выходя в акте творчества за пределы себя как творения, оставляя пределы пассивности и случайности своего существования и переходя в область целенаправленности и свободы. Имел-

но в этой человеческой потребности в трансцендентности, в творчестве, в бытийности и лежат корни любви, искусства, религии, науки и материального производства. И именно такие люди, по мнению Фромма, и помогут осуществиться новому социальному обществу.

Работы Фромма «Бегство от свободы» (1941), «Человек как он есть» (1947), «Анатомия человеческой деструктивности» (1973), «Иметь или быть» (1976) и продолжили развитие направления фрейдомарксизма, заложенного Райхом и одно время очень популярного в западной психологии. Однако наибольшее значение работ Фромма в том, что они, оставаясь в русле основных положений психоанализа, отвечали на новые, возникшие уже во второй половине XX века вопросы, соединяя идеи Фрейда не только с теорией Маркса, но и с учением Адлера, и гуманистической психологии. Попытки на языке психоанализа показать противоречивость позиции человека в его общении с окружающими, роль общества, социальной формации в развитии личности человека имели огромное значение не только для психологии, но и для смежных наук — истории, социологии, философии, педагогики.

Закономерным итогом исследований Хорни и Фромма стало появление теорий, соединяющих в себе психоаналитические и бихевиоральные подходы к личности, т.е. изучающих те бессознательные чувства, которые появляются в результате общения человека с окружающими, опосредуя эти отношения.

Это, прежде всего, теория Г.С. Салливена, которую он назвал *«интерперсональной теорией психиатрии»*. Обобщающие труды, в которых изложены его взгляды, появились в 1950-е годы: «Напряжения, которые вызывают войну» (1950), «Интерперсональная теория психиатрии» (1953), «Психиатрическое интервью» (1954).

Салливен считал, что личность человека является не врожденным качеством, но формируется в процессе общения младенца с окружающими, т.е. «личность — это модель повторяющихся межличностных, интерперсональных отношений». В своем развитии ребенок проходит несколько этапов — от младенчества до юности, причем на каждом этапе формируется определенная модель. В детстве эта модель появляется на основе совместных со сверстниками игр, в предюношесство — на основе общения с представителями другого пола и т.п. Хотя ребенок и не рождается с определенными социальными чувствами, однако они формируются у него в первые дни жизни и процесс их развития связан со стремлением человека к разрядке напряжения, создаваемого его потребностями.

Салливен считал, что потребность не только создает напряженность, но и формирует способы ее преодоления *«динами-
мы»*, которые являются не только моделями энергетических

трансформаций, но и своеобразным способом накопления опыта, знаний, необходимых для удовлетворения потребностей, для адаптации. При этом существуют более и менее важные для жизни динамизмы, которые удовлетворяют разные по степени необходимости для человека потребности. Главными, ведущими для всех потребностями Салливен считал потребность в нежности и потребность в избегании тревоги. Однако возможности удовлетворения этих потребностей разные, так как для реализации потребности в ласке существуют определенные динамизмы, помогающие ребенку получать необходимую нежность и ласку близких. В то же время источники тревоги настолько многообразны и непредсказуемы, что фактически невозможно полностью исключить возможность неприятных, вызывающих беспокойство событий в жизни человека. Таким образом, эта потребность — в избегании тревоги — становится ведущей для личности и определяет формирование «Я-системы», лежащей в основе личности человека.

Говоря о «Я-системе», Салливен выделяет три ее структуры — хорошее Я, плохое Я и не-Я. Описывая их роль в психическом развитии он доказывает, что стремление к персонификации себя как хорошего Я и избегание мнений о себе как о плохом Я являются наиболее важными потребностями личности, так как мнение о себе как о плохом является источником постоянной тревоги человека. Для защиты своей положительной персонификации человек формирует специальный механизм, который Салливен называет *избирательным вниманием*. Этот механизм отсисывает все раздражители, которые могут принести тревогу, изменить мнение человека о себе. Так как основные причины тревоги кроются в общении с другими людьми, то избирательное внимание регулирует не только собственную персонификацию, но и персонификации (образы) других людей.

Исходя из идеи о приоритетном влиянии общения на развитие личности, Салливец, естественно, уделял большое внимание изучению характера общения людей, формированию образов окружающих. Ему принадлежит основополагающее для социальной психологии изучение роли стереотипов в восприятии людьми друг друга, исследование формирования контролирующих моделей, которые оптимизируют процесс общения, прежде всего процесс обмена информацией.

Хотя Салливен разделял мнение представителей психоанализа о бессознательном характере основных потребностей, лежащих в основе развития личности, в частности, он говорил о бессознательном характере потребностей в нежности и избегании тревоги, однако оспаривал мнение о их врожденном характере, так же как о врожденности агрессивного инстинкта. Однако он писал о

том, что и агрессия и беспокойство с неизбежностью развиваются у ребенка уже в первые дни его жизни. Так, он заражается беспокойством от матери, которая волнуется, хорошо ли ему, сыт ли он, здоров ли. В дальнейшем появляются уже собственные причины для беспокойства, стимулирующие развитие избирательного внимания. Фрустрация важных для ребенка потребностей приводит к развитию агрессии, причем в зависимости от того, какая структура Я-системы более развита — хорошее Я или плохое Я, доминирует тот или иной способ решения фрустрационной ситуации. Так, при плохом Я вина чаще всего принимается самим субъектом, в то время как при хорошем — перекладывается на других. Эти идеи Салливена легли в основу некоторых тестов, наиболее распространенным из которых является тест Розенцвейга.

Теория Салливена явилась одной из первых попыток соединить воедино различные подходы к пониманию закономерностей развития личности. Успешность этого опыта привела к стремлению современных психологов заимствовать наиболее значимые взгляды и открытия из разных психологических школ, расширяя рамки традиционных направлений. Работы Салливена оказали большое влияние не только на психологию личности, но и на социальную психологию, положив начало многочисленным исследованиям особенностей восприятия при общении людей.

Продуктивность такого подхода была продемонстрирована в концепции американского ученого **Э. Берна**. Его главным достижением является разработка концепции *транзактного анализа*, которую он вначале называл «социальной психотерапией», подчеркивая ее связь и с вопросами социального научения. Концепция Берна ориентирована в большей степени на практику, чем на формирование новых теоретических положений.

В книгах «Игры, в которые играют люди» (1964) и «Что ты говоришь после того, как поздоровался» (1972) им были изложены ведущие положения транзактного анализа, в основе которого лежит понятие о трех эго-состояниях, в которых может находиться человек — *Родитель, Взрослый, Ребенок*. В каждый конкретный момент человек может находиться в одном из этих состояний, переключаясь на другое при изменении ситуации.

Каждое из эго-состояний хранит определенную информацию (правила поведения, скрипты, т.е. сценарии жизни и т.д.) и играет важную роль в конкретной жизненной ситуации, определяя поведение человека в ней. На изучении межличностных отношений клиентов, стереотипных схем поведения (игр по терминологии Берна) и долговременных жизненных планов (скриптов) и строится работа по осознанию и изменению эго-состояний кли-

ентов. При этом задачей психотерапевта является избавление клиента от рано сформировавшихся деструктивных игр и сценариев и оптимизация его межличностных отношений.

Одной из наиболее значимых психоаналитических концепций личности в последние годы стала *теории привязанности*, разработанная английским психологом и психиатром **Д. Боулби**. Работая с малолетними правонарушителями он пришел к выводу о том, что основные проблемы, испытываемые ими в процессе социализации, связаны с нарушением общения с родителями, недостатком тепла и заботы в раннем возрасте.

Постепенно он отходит от классического психоанализа, стремясь соединить в своей концепции различные подходы к детскому развитию (этологический, когнитивный, культурологический). Красутольным камнем этого соединения было стремление объяснить формирование связи между грудным ребенком и матерью, исходя из положений этологии. Однако, исследуя поведение пары ребенок — мать в среде их обитания, он подчеркивал социальный, культурный аспект этой среды, а потому отвергал чисто натуралистические объяснительные принципы, так же как и фрейдистские концепции оральной и анальной стадий. Его идея состояла в том, что в первые месяцы жизни устанавливается тесная эмоциональная связь между матерью и ребенком, которая не сводима ни к сексуальности, ни к инстинктивному поведению. Резкий разрыв этой связи приводит к серьезным нарушениям в психическом развитии ребенка, прежде всего в структуре его личности. Эти нарушения могут проявиться не сразу (и в этом отличие описываемых Боулби явлений от госпитализма и сходным с ним форм отклонений), но значительно позднее, часто лишь в подростковом возрасте.

Боулби доказывал, что мать для маленького ребенка является надежной защитой, своеобразной базой, которую он время от времени покидает, стремясь исследовать окружающий мир. Однако эта исследовательская активность стабильна и адекватна в тех случаях, когда ребенок уверен, что он может в любой момент вернуться под защиту матери. Таким образом, главная цель формирования эмоциональной связи между ребенком и матерью — дать ребенку ощущение защищенности и безопасности. Именно тепло и ласка, исходящие от матери в первые годы жизни, важны для ребенка, подчеркивал он, а не правильный уход и обучение, осуществляемые ею. Его исследования показали, что дети, имеющие тесный эмоциональный контакт с матерью, показали более высокие результаты в уровне познавательной активности, чем дети, которые росли в холодных семьях или дети, потерявшие мать в дошкольном возрасте. Он также доказывал, что у подростков, которые не имели устойчивой эмоциональной связи с мате-

рию, чаще наблюдаются депрессии, формируются изменения в структуре личности.

Эти работы Боулби привели в 1950-е годы к изменению условий госпитализации маленьких детей, которых не разлучают с матерью. В последние десятилетия в Англии, США и Японии появляется большое количество работ, в которых анализируются как кратковременные, так и долговременные последствия нарушений эмоциональных контактов между матерью и ребенком, а также проводятся сравнительные исследования различных стилей общения с детьми, существующих в этих странах.

Из всех теорий глубинной психологии, появившихся во второй половине XX века, пожалуй, наибольшее признание и распространение получила теория Э. Эриксона. Это связано с тем, что его мысли о цельности личности, ее тождественности (идентичности) самой себе и обществу, в котором она живет, стали весьма актуальны для большинства современных социумов, в которых одной из проблем является разобщенность и одиночество людей.

Будучи учеником и последователем дочери З. Фрейда А. Фрейд, он обучался и в дальнейшем развивал уже не столько идеи классического психоанализа, но *Эго-психологии*. Эта концепция, заложенная А. Фрейд и А. Карднером, исходила из мысли, что главной частью структуры личности является не бессознательное Ид, как у Фрейда, но сознаваемая часть Эго, которая стремится в своем развитии к *сохранению своей цельности и индивидуальности*.

Не менее важно и то, что Эриксон связал воедино несколько тенденций в развитии психологии личности, соединив психоаналитический подход с важными идеями гуманистической психологии, главным образом мысли о неоднозначной роли адаптации, которая приостанавливает саморазвития личности, и важности сохранения собственной идентичности и цельности. Основные положения своей концепции Эриксон изложил в книге «Детство и общество», которая принесла ему широкую известность. Последующие его работы «Молодой Лютер» (1958), «Идентичность» (1968) и «Истина Ганди» (1969) заложили основу нового подхода к анализу взаимоотношений между человеком и обществом, в том числе и при анализе исторических событий и персонажей. Созданное им направление в изучении истории психологической науки получило название *психоистории*.

В своей теории Э. Эриксон пересмотрел позиции Фрейда не только в отношении иерархии структур личности, но и в понимании роли среды, культуры и социального окружения ребенка, которые, с его точки зрения, оказывают огромное влияние на его развитие. Он делает специальный акцент на отношениях ребен-

ка и семьи, а, более конкретно, на отношениях ребенок — мать. Он считал, что «врожденные влечения» человека являются отрывками стремлений, которые должны собираться, приобретать значение и организовываться в периоде затяжного детского возраста. Удлинение периода детства как раз и связаны с этой необходимостью социализации детей. Поэтому Эриксон доказывал, что «инстинктивное вооружение» (сексуальное и агрессивное) у человека гораздо подвижнее и пластичнее, чем у животных. Организация и направление развития этих врожденных влечений связаны с методами воспитания и образования, которые изменяются от культуры к культуре и предопределяются традициями. То есть каждое общество вырабатывает свои собственные институты социализации для того, чтобы помочь детям с различными индивидуальными качествами стать полноценными членами данной социальной группы.

Главными для Эриксона становятся положения о роли среды, цельности личности и о необходимости постоянного развития и творчества личности в процессе ее жизни. Он считал, что развитие личности продолжается всю жизнь, фактически до самой смерти человека, а не только в первые годы жизни, как считал Фрейд. Влияют на этот процесс не только родители и близкие ребенку люди, т.е. не только узкий круг людей, как считал традиционный психоанализ, но и друзья, работа, общество в целом. Сам этот процесс Эриксон называл процессом формирования идентичности, подчеркивая важность сохранения и поддержания цельности личности, цельности Эго, которое является главным фактором устойчивости к неврозам.

Он выделил 8 основных этапов в развитии идентичности, в течение которых ребенок переходит от одной стадии осознания себя к другой. Эти стадии являются серией критических периодов, которые должны быть преодолены в течение всей жизни. При этом конкретный этап не только формирует новое, необходимое для социальной жизни качество, но и подготавливает ребенка к следующему жизненному этапу. Каждая стадия дает возможность для формирования противоположных качеств и черт характера, которые осознает в себе человек и с которыми он начинает себя идентифицировать.

Основное внимание Эриксон уделял кризису подростково-юношеского периода, который сопровождается важными биологическими и психологическими изменениями, так как с изменением образа своего тела меняется и образ собственного Я подростка. Кризис идентичности, который происходит в этот период, является основой личностной и социальной идентичности, которая начинается осознаваться с этого времени. Доказывая, в противовес ортодоксальному психоанализу, необходимость исследова-

ния не невротиков, а хорошо социализированных и уверенных в себе подростков, Эриксон подчеркивал, что основой нормально-го личностного развития как раз и является осознанное чувство цельности, идентичности.

Подводя итоги прожитым годам, люди испытывают чувство удовлетворения, осознают целостность своей жизни, что помогает ее принятию и сохранению активности в поздний период жизни. В противном случае человеком овладевает чувство отчаяния, жизнь кажется сотканной из отдельных, не связанных между собой эпизодов и прожитой зря. Естественно, что такое чувство является губительным для личности и ведет к ее невротизации.

Это чувство отчаяния может появиться и раньше, но всегда оно связано с потерей идентичности, с «отверждением» частичным или полным, каких-то эпизодов собственной жизни или свойств личности. Поэтому, хотя Эриксон и говорил о важности формирования у человека активной, открытой и творческой позиции, прежде всего он постоянно подчеркивал важность сохранения цельности, непротиворечивости структуры личности, писал о пагубности внутренних конфликтов. Ни один психолог до него не подвергал сомнению необходимость формирования самостоятельности или преодоления чувства неполноценности или вины. Эриксон, хотя и не считал эти качества положительными, тем не менее, утверждал, что для детей с развитым чувством базового недоверия, зависимостью гораздо важнее оставаться в русле уже заданного пути развития, чем менять его на противоположный, несвойственный им, так как он может нарушить цельность их личности, их идентичность. Поэтому для таких детей развитие инициативы, активности может оказаться губительным, в то время как неуверенность в своих силах поможет им найти адекватный для них способ жизни, выработать ролевую идентичность. В принципе эти взгляды Эриксона являются особенно важными для практической психологии, для коррекции и формирования у людей свойственного им, индивидуального стиля поведения.

Большое значение придавал Эриксон и внешней стабильности системы, в которой живет человек, так как нарушение этой стабильности, изменение ориентиров, социальных норм и ценностей также нарушает идентичность и обесценивает жизнь человека. На основании материалов, полученных в своих исследованиях, Эриксон пришел к выводу, что структура идентичности включает в себя три части: 1) соматическую идентичность, так как организм стремится сохранить свою целостность при взаимодействии с внешним миром, 2) личностную идентичность, которая интегрирует внешний и внутренний опыт человека и 3) социальную идентичность, которая заключается в совместном создании и поддержании людьми определенного порядка, стабильности.

Обостренно переживаемый кризис идентичности подталкивает человека к решению не только своих собственных, но и социально-исторических проблем. Обосновывая положения своей психологии, Эрикссон стремился проанализировать исторические события с точки зрения биографии выдающихся людей. Так, в своих книгах о М. Лютере и М. Ганди он соединяет их личные проблемы, связанные с переживанием кризиса идентичности, с историческими проблемами и кризисом целого поколения. Описывая деятельность выдающихся людей, Эрикссон подчеркивал, что значение этой деятельности связано с тем, что та новая идентичность, которую они разрабатывали, становилась впоследствии достоянием общества, переходя из области личной в социальную.

Теория Эриксона демонстрирует продуктивность соединения нескольких подходов, нескольких точек зрения на личность, которые дают возможность увидеть процессы ее развития под разными углами.

Особое место в психологии личности занимает теория, разработанная **К. Левиним**, не только потому, что он впервые ввел экспериментальные методы исследования структуры и динамики развития личности, но и в связи с его выделением различных уровней в поведении, которое может быть названо субъективным или личным.

Свою теорию личности Левин называл *теория психологического поля*. Основные положения этой концепции изложены им в работах «Динамическая теория личности» (1935) и «Принципы топологической психологии» (1936), так как для объяснения психических явлений он использовал понятия из топологии — науки о пространственных отношениях между объектами, а также математики и физики.

В предыдущей главе уже говорилось об экспериментах Левина, доказывавших, что личность живет и развивается в психологическом поле окружающих ее предметов, каждый из которых имеет определенный заряд (валентность), актуализирующий ту или иную потребность. Выделяя два вида потребностей — биологические и социальные, Левин подчеркивал, что они выстраиваются в иерархию, индивидуальную у каждого человека. Иерархия потребностей, так же как и степень их коммуникации, взаимосвязи, определяет структуру личности, особенности отношения человека с окружающим миром. Левин пришел к мнению, что не только неврозы, но и особенности когнитивных процессов, такие виды активности, как сохранение, забывание, волевое поведение, связаны с разрядкой или напряжением потребностей. В многочисленных экспериментах Левина и его учеников было доказано, что нереализованные потребности лучше запоминаются, чем реализованные, что состояние напряжения может вызвать агрессию

или тревогу; исследовалась также связь между интеллектуальным уровнем человека и его способностью к замещению одного действия другим. При этом было показано, что умственно отсталые люди совершенно не способны к замещению.

Исследования Левина доказывали, что не только существующая в данный момент ситуация, но и ее предвосхищение, предметы, существующие только в сознании ребенка, могут определять его деятельность. Наличие таких идеальных мотивов поведения дает возможность человеку преодолеть непосредственное влияние поля, окружающих предметов, «встать над полем», как писал Левин. Такое поведение он называл волевым, в отличие от полевого, которое возникает под влиянием непосредственного сиюминутного окружения. В своей книге «Теория поля и обучение» (1942) Левин раскрывает содержание важного для него понятия **временной перспективы**, которая определяет поведение человека в жизненном пространстве и является основой целостного восприятия себя, своего прошлого и будущего. Появление временной перспективы дает возможность людям преодолеть давление окружающего поля, что особенно важно в тех случаях, когда они находятся в ситуации выбора. Демонстрируя трудности для маленького ребенка преодолеть сильное давление поля, Левин провел несколько экспериментов, которые вошли в его фильм «Хана садится на камень». В нем, в частности, был заснят сюжет о девочке, которая не могла отвести взгляд от понравившегося ей предмета, и это мешало ей достать его, так как для этого нужно было повернуться к нему спиной.

Эти исследования легли в основу разработанной им **теории конфликтов**. Он выявил и описал три типа конфликтов: конфликт типа «стремление — стремление»; конфликт «избегание — избегание»; конфликт «стремление — избегание». В его экспериментах на вызванную агрессию было доказано, что в искусственно созданной ситуации фрустрация способна вызвать конфликт, провоцирующий испытуемого на разные виды агрессии — против себя, других, ситуации.

Работы Левина раскрывали и значение системы воспитательных приемов для формирования личности ребенка, развития у него способности к разрешению этих конфликтов. Рассматривая системы применяемых взрослым наказаний и поощрений, Левин писал, что при наказании за невыполнение неприятного для ребенка поступка дети попадают в ситуацию фрустрации, так как находятся между двумя барьерами (предметами с отрицательной валентностью). Для того, чтобы произошла разрядка, ребенок может или принять наказание или выполнить неприятное задание, однако намного легче для него постараться выйти из поля, пусть даже в идеальном плане, в плане фантазии. Поэтому систе-

ма наказаний, с точки зрения Левина, не способствует развитию волевого поведения, но только увеличивает напряженность и агрессивность детей. Более позитивна система поощрений, так как в этом случае за барьером, т. е. за предметом с отрицательной валентностью, следует предмет, вызывающий положительные эмоции, что помогает детям выполнить несприятное задание. Однако наиболее оптимальным является система, при которой детям дается возможность выстроить временную перспективу с тем, чтобы снять барьеры данного поля и показать им значение трудного в данный момент задания, превратив тем самым отрицательную валентность в положительную.

Эксперименты Левина показали необходимость не только целостного, но и адекватного понимания себя. Открытие им понятия уровня притязаний и «аффекта неадекватности», который проявляется при попытках доказать человеку неадекватность, несправильность его представлений о себе, сыграли огромную роль в психологии личности, в понимании причин отклоняющегося поведения и его коррекции. При этом Левин подчеркивал, что отрицательное влияние на поведение имеет и завышенный, и заниженный уровень притязаний, так как и в том, и в другом случае нарушается возможность установления устойчивого равновесия со средой.

Все эти работы Левина дали возможность проанализировать факторы, лежащие в основе волевого, собственного личностного поведения человека, позволяющие ему преодолеть давление среды, других людей, обстоятельств. И ведущими факторами оказались интеллектуальная активность и адекватность представлений о себе, обеспечивающие не только возможность понять себя и ситуацию, но и встать над ней, реализовав свои квазипотребности.

Эти результаты сближают позицию Левина с идеями Адлера и с представителями гуманистической психологии, которые также пришли к мысли о важности сохранения целостности личности, ее самости, о необходимости осознания человеком структуры своей личности. Сходство этих концепций, к которым пришли ученые разных школ и направлений, говорит об актуальности данной проблемы, о том, что, осознав влияние бессознательного на поведение, человечество приходит к мысли о необходимости провести границу между человеком и другими живыми существами, понять не только причины его агрессивности, жестокости, слабости, страдания, которые великолепно объяснил и психоанализ, но и основы его нравственности, доброты, культуры. Большое значение имело и стремление в новом мире, после войны, показавшей ничтожность и хрупкость человека, преодолеть складывающееся ощущение типичности и взаимозаменяемости людей, доказать,

что люди — целостные, уникальные системы, каждый из которых несет в себе свой внутренний мир, не похожий на мир других людей.

Именно эти вопросы и стояли в центре внимания гуманистической психологии, «духовным отцом» которой по праву считается **А. Маслоу**. Именно им были разработаны важнейшие теоретические положения этого направления — о самоактуализации, видах потребностей и механизмах развития личности.

Говоря о необходимости формирования нового подхода к пониманию психики, Маслоу подчеркивал, что одним из самых больших недостатков психоанализа, с его точки зрения, является не столько стремление принизить роль сознания человека, сколько тенденция рассматривать психическое развитие с точки зрения адаптации организма к окружающей среде. В то же время одной из главных идей Маслоу была мысль о том, что в отличие от животных человек не стремится к равновесию со средой, но наоборот, хочет взорвать это равновесие, так как оно является смертью для личности. Равновесие, адаптация, укорененность в среде уменьшают или совсем уничтожают стремление к самоактуализации, которая и делает человека личностью. Поэтому только стремление к развитию, к личностному росту, т. е. к самоактуализации есть основа развития и человека, и общества.

Не менее активно Маслоу выступал и против тенденции сведения всей психической жизни к ролевому поведению, которая была свойственна бихевиоризму. Он считал, что самое ценное в психике — ее самость, ее стремление к саморазвитию — не могут быть описаны и поняты с позиций поведенческой психологии.

В отличие от психоаналитиков, которые исследовали главным образом отклоняющееся поведение, Маслоу считал, что исследовать человеческую природу необходимо, «изучая ее лучших представителей, а не каталогизируя трудности и ошибки средних или псевротических индивидуумов». Только изучая лучших людей, писал он, мы можем исследовать границы человеческих возможностей и вместе с тем понять истинную природу человека, недостаточно полно и четко представленную в других, менее одаренных людях. Выбранная им группа состояла из 18 человек, при этом 9 из них были его современниками, а 9 — историческими личностями, в число которых входили А. Линкольн, А. Эйнштейн, В. Джемс, Б. Спиноза и другие известные ученые и политические деятели. Эти исследования привели его к мысли о том, что существует определенная иерархия потребностей человека, которая выглядит следующим образом.

физиологические потребности	пища, вода, сон и т. п.;
потребность в безопасности	стабильность, порядок;

- потребность в любви и принадлежности — семья, дружба;
- потребность в уважении — самоуважение, признание;
- потребность в самоактуализации — развитие способностей.

Одно из самых слабых мест в теории Маслоу заключалось в том, что он утверждал, что данные потребности находятся в раз и навсегда заданной жесткой иерархии и более высокие потребности (например, в самоуважении или самоактуализации) возникают только после того, как удовлетворяются более элементарные потребности, например, в безопасности или в любви. В то же время не только критики, но и последователи Маслоу показали, что очень часто потребность в самоактуализации или самоуважении являлась доминирующей и определяла поведение человека, несмотря на то, что его физиологические потребности были не удовлетворены, а иногда даже фрустрировали удовлетворение этих потребностей.

Однако, несмотря на расхождение по проблеме иерархии данных потребностей, большинство представителей гуманистической психологии приняли сам термин **самоактуализация**, введенный Маслоу, так же, как и его описание **самоактуализирующейся личности**.

Впоследствии и сам Маслоу отказался от столь жесткой иерархии потребностей, объединив все существующие потребности в два класса — *потребности нужды* (дефицита) и *потребности развития* (самоактуализации). Таким образом, он выделяет два уровня существования человека — *бытийный*, ориентированный на личностный рост и самоактуализацию, и *дефицитный*, ориентированный на удовлетворение фрустрированных потребностей.

В дальнейшем Маслоу выделяет группы бытийных и дефицитных потребностей, ценностей, познания, обозначая их терминами В. и Д. (например, В-любовь и Д-любовь), а также вводит термин **метамотивация** для обозначения собственно бытийной мотивации, ведущей к личностному росту.

Описывая самоактуализирующуюся личность, Маслоу говорил о том, что таким людям присуще принятие себя и мира, в том числе и других людей. Это, как правило, люди естественные, адекватно и эффективно воспринимающие ситуацию, сфокусированные на задаче, а не на себе. В то же время этим людям свойственно не только принятие других, открытость и контактность, но и стремление к единению, к автономии и независимости от окружающей их среды и культуры.

Так, в теорию Маслоу входят понятия идентификации и отчуждения, хотя полностью эти механизмы психического развития им так и не были раскрыты. Однако общее направление его рассуждений и экспериментальных исследований дает нам возмож-

ность понять его подход к психическому развитию личности, его понимание связей между личностью и обществом.

Ученый считал, что каждый человек рождается с определенным набором качеств, способностей, которые и составляют сущность его Я, его «самости» и которые человеку необходимо осознать и проявить в своей жизни и деятельности. Поэтому именно осознанные стремления и мотивы, а не бессознательные инстинкты и составляют самую суть человеческой личности, отличают человека от животных. Однако это стремление к самоактуализации наталкивается на различные трудности и препятствия, на непонимание окружающих и собственные слабости и неуверенность. Поэтому многие люди отступают перед трудностями, отказываясь от желания проявить себя, самоактуализироваться. Такой отказ не проходит бесследно для личности, он останавливает ее рост, приводит к неврозам. Исследования Маслоу показали, что невротики — это люди с неразвитой или несознанной потребностью в самоактуализации.

Таким образом, общество окружающих необходимо человеку, так как самоактуализироваться, проявить себя он может только среди других людей, только в обществе. Однако общество по самой своей сути не может не препятствовать стремлению человека к самоактуализации, так как любое общество, считает Маслоу, стремится сделать человека шаблонным представителем своей среды, оно отчуждает личность от ее сути, от ее индивидуальности, делает ее конформной.

В то же время отчуждение, сохраняя «самость», индивидуальность личности, ставит ее в оппозицию к окружающему и также лишает ее возможности самоактуализироваться. Поэтому в своем развитии человеку необходимо сохранить равновесие между этими двумя механизмами, которые как Сцилла и Харибда стерегут его в процессе его личностного развития и стремятся проглотить и погубить человека. Оптимальным, считает Маслоу, является идентификация во внешнем плане, в общении человека с окружающим миром, и отчуждение во внутреннем плане, в плане его личностного развития, развития его самосознания. Именно такой подход даст возможность человеку эффективно общаться с окружающими и в то же время оставаться самим собой. Эта позиция Маслоу, его мысли о необходимости противостояния, но не враждебности личности и общества, необходимости отчуждения влияний среды, тенденций к стереотипизации, конформизму, которые пытается навязать общество личности, и сделали его популярным в среде интеллектуалов, прежде всего в среде научной и творческой, так как эта позиция во многом отражала не только концепцию самого Маслоу, но и концепцию взаимосвязи между личностью и обществом всей этой социальной группы.

Признание получил и тезис Маслоу о том, что цель личностного развития — это стремление к росту, к самоактуализации, в то время как остановка личностного роста — это смерть для человека как личности, для его «самости». При этом духовному росту мешают не только физиологические потребности, боязнь смерти, дурные привычки, но и давление группы, социальная пропаганда, которые уменьшают автономность и независимость человека. Необходимо подчеркнуть, что в отличие от психоанализа, который рассматривал психологическую защиту как благо для личности, как способ избежать невроза, Маслоу считает психологическую защиту злом, которое останавливает личностный рост. В какой-то степени причина этого противоречия становится ясной, если вспомнить о том, что для психоанализа развитие — это адаптация к среде, нахождение определенной экологической ниши, в которой личность находит способ уйти от давления среды. Психологическая защита помогает такой адаптации к окружающему и, следовательно, с точки зрения Маслоу, препятствует личностному росту. Таким образом, противоположные взгляды на сам процесс развития личности и приводят к противоположным взглядам на роль психологической защиты в этом развитии.

Самоактуализация связана с умением понять себя, свою внутреннюю природу и научиться «сонастраиваться» в соответствии с этой природой, строить свое поведение исходя из нее. При этом самоактуализация является не одномоментным актом, но процессом, не имеющим конца, это способ «проживания, работы и отношения с миром, а не единичное достижение», писал Маслоу. Он выделял в этом процессе наиболее значимые моменты, которые изменяют отношение человека к самому себе и к миру, моменты, которые стимулируют личностный рост и стремление к самоактуализации. Это может быть мгновенное переживание, которое Маслоу называл «пик-переживание» или длительное переживание «плато-переживания». В любом случае это моменты наибольшей полноты жизни, реализации именно бытийных, а не дефициентных потребностей, а потому они так важны в развитии самоактуализации, в первую очередь самоактуализации трансцендентного типа, которая формируется у людей, для которых наиболее значимым является именно трансцендентный опыт.

Оценивая теорию Маслоу, необходимо отметить, что он был практически первым психологом, обратившим внимание не только на отклонения, трудности и негативные стороны личности, но и на позитивные стороны личностного развития. Он одним из первых исследовал позитивные достижения личного опыта, раскрыл пути для саморазвития и самосовершенствования для любого человека.

В русле теоретических исследований А. Маслоу были разработаны и психотерапевтические концепции К. Роджерса и В. Франкла.

В своей теории личности **К. Роджерс** разворачивает определенную систему понятий, в которых люди могут создать и изменять свои представления о себе, о своих близких. В этой же системе разворачивается и терапия, помогающая человеку изменить себя и свои отношения с другими. Как и для других представителей гуманистической психологии, идея ценности и уникальности человеческой личности является центральной для Роджерса. Он считал, что тот опыт, который возникает у человека в процессе жизни и который он называет ***феноменальным полем***, уникален и индивидуален. Этот мир, создаваемый человеком, может совпадать или не совпадать с реальной действительностью, так как не все предметы, входящие в окружающее, осознаются субъектом. Степень тождественности этого поля реальной действительности Роджерс называл ***конгруэнтностью***. Высокая степень конгруэнтности означает: то, что человек сообщает другим, то, что происходит вокруг и то, что он осознает в происходящем, более или менее совпадают между собой. Нарушение конгруэнтности приводит к тому, что человек либо не осознает реальность, либо не высказывает то, что он реально хочет делать или о чем он думает. Это приводит к росту напряженности, тревожности, и в конечном итоге к невротизации личности.

К невротизации приводит и уход от своей индивидуальности, отказ от самоактуализации, которую Роджерс, как и Маслоу, считал одной из важнейших потребностей личности. Развивая основы своей терапии, ученый соединяет в ней идею конгруэнтности с самоактуализацией, так как их нарушение ведет к неврозу и отклонениям в развитии личности.

Говоря о структуре Я, Роджерс приходит к выводу о том, что внутренняя сущность человека, его самость, выражается в самооценке, которая является отражением истинной сути данной личности, его Я. У маленьких детей эта самооценка бессознательна, это скорее самоощущение, а не самооценка. Тем не менее уже в раннем возрасте она руководит поведением человека, помогая понять и отобрать из окружающего то, что присуще именно данному индивиду — интересы, профессию, общение с определенными людьми и т. д. В более старшем возрасте дети начинают осознавать себя, свои стремления и способности и строить свою жизнь уже в соответствии с осознаваемой оценкой себя. В том случае, если поведение выстраивается именно исходя из самооценки, это поведение выражает истинную суть личности, его способности и умения, а потому принесет наибольший успех человеку. Результаты его деятельности приносят ему удовлетво-

ние, повышают его статус в глазах других и такому человеку не надо вытеснять свой опыт в бессознательное, так как его мнение о самом себе, мнение о нем других и его реальная самость соответствуют друг другу, приводя к полной congruency.

Идси Роджерса о том, какими должны быть истинные взаимоотношения между ребенком и взрослым, легли в основу работ известного ученого *Б. Снока*, который в своих книгах писал о том, как родители должны осуществлять уход за детьми, не нарушая их истинной самооценки и помогая их социализации.

Однако родители, по мнению обоих ученых, не так часто соблюдают эти правила и не прислушиваются к своему ребенку. Поэтому уже в раннем детстве ребенок может отчуждаться от своей истинной самооценки, от своей самости. Чаще всего это происходит под давлением взрослых, у которых имеется свое собственное представление о ребенке, его способностях и предназначении. Свою оценку они навязывают ребенку, стремясь, чтобы он ее принял и сделал своей самооценкой. Некоторые дети начинают протестовать против навязываемых им действий, интересов и представлений, приходя к конфликту с окружающими, негативизму и агрессии. Стремление во что бы то ни стало отстоять себя, преодолеть давление взрослых также может нарушить истинную самооценку, так как в своем негативизме ребенок начинает протестовать против всего, что идет от взрослого, даже в том случае, если это соответствует его истинным интересам. Естественно, что такой путь развития не может быть позитивным и необходимо вмешательство психотерапевта, чтобы наладить общение ребенка с окружающими.

Однако чаще всего, отмечает Роджерс, дети и не пытаются противостоять родителям, соглашаясь с их мнением о себе. Это происходит потому, что ребенок нуждается в ласке и принятии со стороны взрослого. Такое стремление заслужить любовь и привязанность окружающих он называл *условием ценности*, которое в крайнем своем проявлении звучит как желание быть любимым и уважаемым каждым, с кем человек входит в соприкосновение. Условие ценности становится серьезным препятствием на пути личностного роста, так как мешает осознанию истинного Я человека, его истинного призвания, замесняя его тем образом, который приятен другим. Однако проблема не только в том, что стараясь заслужить любовь других, человек отказывается от себя, от своей самоактуализации, но и в том, что при осуществлении деятельности, навязанной другими и не соответствующей истинным, хотя и не осознаваемым в данный момент желаниям и способностям, человек не может быть полностью успешен, как бы он ни старался и как бы он ни убеждал себя, что эта деятельность и есть его настоящее призвание. Необходимость постоянно иг-

норировать сигналы о собственной несостоятельности или недостаточной успешности, которые приходят к субъекту из внешнего мира, связана с боязнью изменить свою самооценку, к которой человек привык и которую он уже считает действительно своей. Это приводит к тому, что он вытесняет и свои стремления, и свои страхи, и мнения окружающих в бессознательное, отчуждая свой опыт от сознания. При этом строится очень ограниченная и ригидная схема окружающего мира и себя, которая очень мало соответствует реальности. Эта неадекватность хотя и не осознается, но вызывает в человеке напряжение, приводящее к неврозу. Задача психотерапевта совместно с субъектом разрушить эту схему, помочь человеку осознать свое истинное Я и перестроить свое общение с окружающими. Исследования, проводимые Роджерсом, доказывали, что успешная социализация человека, его удовлетворение работой и собой имеют прямую корреляцию с уровнем его самосознания. И эта связь более значима для нормального развития личности, чем отношение родителей к ребенку, их привязанность или отчуждение от него, социальный статус семьи и ее окружение.

При этом Роджерс настаивал на том, что самооценка должна быть не только адекватной, но и гибкой, т.е. она должна меняться в зависимости от окружения. Он говорил о том, что самооценка — это связанный образ, гештальт, который постоянно находится в процессе формирования и изменяется, переструктурируется при изменении ситуации. Это постоянное изменение, избирательность по отношению к окружающему и творческий подход к нему при отборе фактов и ситуаций для осознания, о котором пишет Роджерс, доказывает связь его теории не только с взглядами Маслоу, но и с концепцией гештальт-психологии и идеей «творческого Я» Адлера, повлиявшей на многие теории личности, созданные во второй половине прошлого века. При этом Роджерс не только говорит о влиянии опыта на самооценку, но и подчеркивает необходимость открытости человека навстречу опыту. В отличие от большинства других концепций, настаивающих на цепности будущего (Адлер) или влиянии прошлого (Юнг, Фрейд), Роджерс подчеркивает *значение настоящего*, говоря о том, что люди должны научиться жить в настоящем, осознавать и ценить каждый момент своей жизни, находя в нем что-то прекрасное и значительное. Только тогда жизнь раскроется в своем истинном значении и только в этом случае можно говорить о полной реализации или, как говорил Роджерс, о полном функционировании личности.

Открытия Роджерса связаны не только с новым взглядом на самоактуализацию и самооценку человека, но и с его подходом к психокоррекции. Он исходил из того, что психотерапевт не дол-

жен навязывать своего мнения пациенту, но должен подводить его к правильному решению, которое пациент принимает самостоятельно. В процессе терапии пациент учится больше доверять себе, своей интуиции, своим ощущениям и побуждениям. Он начинает лучше понимать себя, а затем и других. В результате и происходит то «озарение», которое помогает перестроить свою самооценку, «переструктурировать генитальт», как говорил, вслед за Вертгеймером и Келером, Роджерс. Это повышает контрпунктность и дает возможность человеку принять себя и окружающих, налаживает его общение с ними, уменьшает тревожность и напряжение. Эта терапия происходит как встреча терапевта с клиентом, или, в групповой терапии, как встреча нескольких клиентов и терапевта. Такой подход позволил Роджерсу создать так называемые **энкаунтер-группы** или **группы встречи**, которые являются одной из самых распространенных в настоящее время технологий психотерапии и обучения.

Одним из самых распространенных вариантов психотерапии стала **логотерапия**, разработанная австрийским психологом В. Франклом. Многие положения экзистенциальной теории Франкла роднят ее с гуманистической психологией.

После краткого увлечения в юности психоанализом Франкл начинает с конца 1930-х годов работу над собственной концепцией. Окончательное ее оформление произошло в экстремальных условиях фашистских концентрационных лагерей, узником которых Франкл был в 1942—45-е годы. Таким образом, его теоретические и психотерапевтические взгляды и технологии прошли серьезную апробацию как собственным опытом, так и опытом его пациентов, психолого-философскими воззрениями его коллег и учеников.

Теория Франкла была изложена в нескольких книгах, самой известной из которых является, пожалуй, «Человек в поисках смысла», выпущенная в конце 1950-х годов и неоднократно переиздавшаяся во всем мире. Эта теория состоит из трех частей: **учение о стремлении к смыслу, учение о смысле жизни и учение о свободе воли**. При этом стремление к осознанию смысла жизни он считает врожденным, и именно этот мотив является ведущей силой развития личности. Смыслы не являются универсальными, они уникальны для каждого человека в каждый момент его жизни. Смысл жизни всегда связан с реализацией человеком своих возможностей и в этом плане близок к понятию самоактуализации Маслоу. Однако существенным отличием позиции Франкла является идея о том, что обретение и реализация смысла всегда связаны с внешним миром, с творческой активностью человека в нем и его продуктивными достижениями. При этом он, как и другие экзистенциалисты, подчеркивал, что отсутствие смысла

жизни или невозможность его реализовать приводит к неврозу, порождая у человека состояния экзистенциального вакуума и экзистенциальной фрустрации.

В центре концепции Франкла стоит *учение о ценностях*, т.е. понятиях, несущих в себе обобщенный опыт человечества о смысле типичных ситуаций. Он выделяет три класса ценностей, которые позволяют сделать жизнь человека осмысленной: *ценности творчества* (например, труд), *ценности переживания* (например, любовь) и *ценности отношения*, сознательно принимаемого по отношению к тем критическим жизненным обстоятельствам, которые мы не в состоянии изменить.

Смысл жизни можно найти в любой из этих ценностей и в поступках, порождаемых ими. Из этого следует, что нет таких обстоятельств и ситуаций, в которых человеческая жизнь утратила бы свой смысл. Нахождение смысла в конкретной ситуации Франкл называет осознанием возможностей действия по отношению к данной ситуации. Именно на такое осознание и направлена логотерапия, которая помогает человеку увидеть весь спектр потенциальных смыслов, содержащихся в ситуации, и выбрать тот смысл, который согласуется с его совестью. При этом смысл должен быть не только найден, но и реализован, так как его реализация связана с реализацией человеком самого себя.

В этой реализации смысла деятельность человека должна быть абсолютно свободной. Не соглашаясь с идеей всеобщего детерминизма, Франкл, как и другие психологи и философы, разделяющие его позицию, стремится вывести человека из-под действия биологических законов, которые этот детерминизм постулируют. В таких попытках ученые обращались и к разуму человека, и к его нравственности, творчеству и т.д. Франкл же вводит понятие о *ноэтическом уровне существования человека*.

Признавая, что наследственность человека и внешние обстоятельства задают определенные границы возможностей его поведения, он подчеркивает наличие трех уровней существования человека: *биологического, психологического и ноэтического или духовного уровня*. Именно в духовном существовании и находятся те смыслы и ценности, которые играют определяющую по отношению к нижележащим уровням роль. Таким образом, он формулирует идею о возможности самодетерминации, которая связана с существованием человека в духовном мире. В этом плане понятие ноэтического уровня Франкла можно рассматривать как более широкое по отношению к тем, что связывают свободу воли с каким-то одним видом духовной жизни.

Несколько особняком от основных концепций личности стоит теория **Д. Келли**, подчеркивавшего познавательный аспект в содержании структуры личности и ее отношений с миром. Его точ-

ка зрения на человека, являющегося по существу исследователем, стремящимся понять, интерпретировать и контролировать себя и окружающий мир, во многом послужила причиной интереса когнитивной психологии к процессу осознания и переработки людьми информации о своем мире.

В основе теории Келли лежит понятие **конструктивного альтернативизма**, исходя из которого он доказывал, что каждое событие осмысливается и интерпретируется людьми по-разному, так как каждый человек обладает уникальной *системой конструктов*. Все конструкты имеют определенные свойства (диапазон применимости, проницаемость и т.д.), на основании сочетаний которых Келли выделил разные типы личностных конструктов. Говоря о том, что «А — это то, что человек объясняет как А», он утверждал, что не существует такой вещи, относительно которой не может быть нескольких мнений. Разница в них связана с тем, какими схемами (конструктами) оперирует человек. Таким образом, ведущими в деятельности личности являются именно интеллектуальные процессы.

Утверждая, что каждый человек является исследователем, Келли, конечно, не отождествлял эту деятельность с реальными исследованиями ученых. Речь шла о том, что люди постоянно строят свой образ реальности при помощи индивидуальной системы категориальных шкал — личностных конструктов. Исходя из этого образа, выдвигаются гипотезы о будущих событиях. В том случае, если гипотеза не подтвердилась, человек в большей или меньшей степени перестраивает свою систему конструктов с тем, чтобы повысить адекватность последующих прогнозов. То есть в отличие от психоанализа, утверждающего, что люди ориентированы на прошлое, или Рордеса, говорящего о настоящем, Келли подчеркивал, что наибольшее значение для человека имеет будущее.

Утверждая, что личность тождественна тем личностным конструктам, которые использует данный человек, Келли полагал, что таким образом устраняется необходимость в дополнительных объяснениях причин его поступков, так как ведущим мотивом является именно стремление к прогнозированию будущего.

Основной постулат теории Келли гласит, что психическая деятельность определяется тем, как человек прогнозирует (конструирует) будущие события, т.е. его мысли и поступки направлены на прогноз ситуации. При этом Келли подчеркивал, что необходимым целостный подход к человеку, а не анализ отдельных действий или переживаний. Из этого постулата он сделал одиннадцать выводов, которые объясняют, каким образом функционировала система конструктов, как она изменяется и изменяет социальную ситуацию вокруг человека.

Конструкты человека организованы в определенную иерархическую систему, которая не является жесткой, так как изменяются не только отношения доминирования — подчинения, но и сами конструкты. На основании этих положений Келли разработал методический **принцип репертуарных решеток**. Он и его последователи создали большое число методик диагностики особенностей индивидуального конструирования субъектом реальности, а также психотерапевтический **метод фиксированных ролей**.

В концепции социобихевиоризма, разработанной **А. Бандурой**, основным параметром личности является **самоэффективность**. Самоэффективность — это представления человека о своей способности успешно действовать в конкретных ситуациях. Человек ведет себя по-разному в зависимости от того, есть или нет у него уверенность в своих силах и способностях, а также от оценки уровня своей компетентности/некомпетентности. С точки зрения А. Бандуры, самоэффективность оказывает влияние и на познавательные процессы, эмоции и мотивацию. Люди, убежденные в высокой самоэффективности, ставят перед собой более трудные, рискованные цели, демонстрируют больше старания и настойчивости. Немаловажно и то, что уверенность человека в самоэффективности повышает его оптимизм и помогает лучше справляться со стрессом и разочарованием.

Еще одной теорией личности, разработанной в рамках теории социального научения, является концепция **Д. Роттера**, направленная на объяснение поведения человека в сложных ситуациях. Центральным понятием здесь является термин **потенциал поведения**, т. е. вероятность конкретного поведения в определенной ситуации с определенным подкреплением. В рамках этой концепции Д. Роттер ввел и широко используемое понятие **локус контроля**, связанное с локализацией контроля над значимыми для субъекта событиями. Существует **экстернальный** и **интернальный** локус контроля. Люди с экстернальным локусом контроля полагают, что их успехи и неудачи регулируются внешними факторами, такими, как судьба, удача, счастливый случай. Люди с интернальным локусом контроля считают, что неудачи и достижения — результат их собственных действий и способностей. Исследования показали, что у людей с экстернальным локусом контроля чаще возникают тревога и депрессия. Интерналы лучше адаптируются в социуме.

Говоря об отечественных теориях личности, необходимо помнить о том, что эта проблема не занимала ведущее место в исследованиях российских ученых, уделявших большее внимание вопросам индивидуальных особенностей человека. Теории А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, В. Н. Мясищева объединяет положение о том, что в основе структуры личности лежит иерархия по-

требностей, определяющих деятельность человека и его отношения с другими.

Одна из первых отечественных концепций личности была разработана **В. Н. Мясищевым**. Возмавляя в 1920-е годы лабораторию индивидуальной рефлексологии, Мясищев открыл важные закономерности становления индивидуального стиля деятельности, выделил и описал несколько типов личности. Он доказывал, что психология личности должна основываться на данных типологии и дифференциальной психологии. В 1960-е годы Мясищев предложил новый подход, названный им **психология отношений**. При этом отношения понимались им как сознательные, избирательные связи человека с окружающим миром и с самим собой, которые влияют на его личностные качества и реализуются в деятельности. Такой целостный подход к личности, по мнению Мясищева, обеспечивал динамическое понимание личности как единства субъекта и объекта. В последних работах Мясищева развивалась и важная мысль о том, что настоящее, превращаясь постоянно в прошлое, в сохраняющийся опыт, одновременно становится потенциалом будущего поведения личности.

Свое понимание проблемы личности было дано **С. Л. Рубинштейном** в его последней работе «Человек и мир». Попытки определить эту категорию с точки зрения психологии были уже в его более ранних работах, но, естественно, в то время он не мог дать глубинное определение личности, говоря главным образом о способностях человека, его характере, но не об интегративной характеристике личности как единого целого.

Путь к исследованию целостной личности, как всегда, Рубинштейн находит в изучении деятельности. В данном случае в исследовании творческой деятельности личности. Продолевая разрыв между субъективным и объективным, Рубинштейн подчеркивает, что объективность не в том, что личное знание является одинаковым для всех (это и невозможно, оно по природе своей субъективно), но в том, что это знание представляет собой завершающее целое, и в этой завершенности и целостности и проявляется его объективность. Говоря об объективности внутреннего мира личности, Рубинштейн подчеркивает значение активной деятельности человека, не столько познающего, сколько творящего этот мир. И чем полнее и совершеннее это творение, тем более оно объективно и тем больше оно влияет на окружающий мир, в том числе и на других людей.

Исходя из этого понятной становится и идея Рубинштейна о том, что формирование личности и развитие самосознания человека — это процесс онтологический, а не одномоментный, так как человек рефлексивирует себя в течение длительного времени, познавая свои различные качества и свойства, мотивы и стрем-

ления. Так, преодолевается противоречие между бытием и сознанием, между внешним и внутренним в человеке, так как, постигая себя, человек творит себя и свою жизнь, а сотворенный им жизненный путь определяет и его дальнейшее познание себя, и его дальнейшее бытие. Понимая себя, человек лучше реализует себя в деятельности, в своем бытии, которое полнее отражает его сущность.

В своей работе «Деятельность. Сознание. Личность» **А. Н. Леонтьев** выделил такие характеристики личности, как широта связей с миром, степень структурированности иерархии мотивов и отношение к реальности. Важным моментом этой работы являлся и анализ образующей личность иерархии мотивов, позволивший показать разницу между человеком, действующим под влиянием разнообразных ситуативных мотивов, и тем, кто всю жизнь посвящает достижению поставленной цели. С этой точки зрения более высоким уровнем развития обладает личность человека, обладающего свободой воли, т.е. сумевшего сделать осознанный выбор в ситуации борьбы мотивов. Существенное значение имеет и сама эта цель, реальность ее достижения, так как смыслообразующим может стать и мотив, не имеющий никакого отношения к действительности, являющийся результатом аутистического мышления.

Раскрывая динамику формирования мотивов, превращения «знаемых» мотивов в «реально действующие», а также взаимосвязь мотивов и целей, Леонтьев доказывал ведущее значение культуры, межличностного общения на сложный процесс восхождения от индивида к личности.

13.2. Общая характеристика состояния проблемы личности в современной психологии

Анализ разнообразных теорий личности, представленных в предыдущем параграфе, показывает, что учеными, принадлежавшими к психоаналитическому направлению, впервые были исследованы и описаны структура и этапы становления личности, раскрыты движущие силы и механизмы личностного развития, разработаны методы диагностики и коррекции эмоционально-потребностной сферы человека. Несмотря на то, что некоторые факты и положения этой школы устарели (это относится, прежде всего, к ортодоксальным концепциям классического психоанализа), основные открытия этого направления составляют ядро современной концепции личности.

Оценивая гуманистические теории личности, необходимо отметить, что в них впервые было обращено внимание не только на отклонения, трудности и негативные стороны человека, но и на позитивные стороны личностного развития. В работах ученых этой школы исследовались позитивные достижения личного опыта, были раскрыты механизмы формирования личности и пути для ее саморазвития и самосовершенствования.

Появление новых тенденций в развитии психологии в конце XX века, направленных на конвергенцию лучших достижений разных психологических школ, нашло отражение и в содержании теорий личности, так как их трансформация происходит в логике не только одного направления, но более комплексного подхода к психологии личности. В современной науке намечается тенденция к сближению позиций разных ученых в понимании структуры личности, механизмов и движущих сил ее развития.

Мотивация, т. е. мотивы и потребности, как сознательные, так и бессознательные, являются той энергией, которая лежит в основе развития всех сфер психического, в том числе и становления личности. При этом в большинстве исследований показывается, что у здорового, нормального человека преобладает сознательная мотивация, хотя около трети мотивов остается в бессознательном слое. Расширение сферы бессознательного связано с необходимостью вытеснения неосуществимых стремлений, неприятных оценок, мнений окружающих о человеке и его поступках. Неадекватность представлений о себе также является причиной усиления бессознательной мотивации. Все это указывает на отклонения в процессе личностного роста, приводящие к появлению тревоги, агрессии, уходу от общения с окружающими.

Работы К. Левина, А. Х. Маслоу, К. Р. Роджерса, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна дали возможность выделить разные уровни в развитии личности, связав их с диспозицией индивидуальных черт человека. Если социальный аспект, формирование активности, помогающие субъекту не только актуализировать свои индивидуальные потребности, но и выбрать наиболее адекватный способ их удовлетворения, развивается практически у всех людей, живущих в обществе и нормально социализирующихся в нем, то о собственно личностном свободном выборе можно говорить лишь применительно к отдельным людям или ситуациям. Возможность преодолеть давление «психологического поля» ради самореализации, претворения в жизнь наиболее значимых стремлений помогает человеку ощущать свою самоактуализированность, но может привести и к конфликтам, если становится самоцелью. Поэтому понятие личностного роста подразумевает и адекватность, дифференцированность Я-концепции, и способность осознать ситуацию с позиции других людей, и способность к рефлексии. Спо-

собы развития этих качеств, так же как и методы, помогающие людям преодолеть встающие перед ними трудности и отклонения в процессе становления личности, и являются наиболее актуальными вопросами современной психологии личности.

13.3. Я-концепция, образ-Я и идентичность

В современной психологии существует несколько понятий, достаточно тесно соотносящихся между собой и по своему содержанию, и по структуре. Это понятия самосознание, образ-Я, Я-концепция и идентичность. *Самосознание* является одним из первых понятий в классической психологии, определяющих способность человека осознавать свои мысли и переживания. Часто, особенно при анализе развития психики, говорят о соотношении сознания и самосознания, подчеркивая разницу между способностью людей осознавать окружающую действительность и себя. При этом подразумевается, что человек способен не только осознать, но и сформировать представления об окружающем мире и себе, воссоздать их образ. Совокупность образов окружающей действительности является основой образа или картины мира, существующей у человека. Совокупность представлений о себе складывается в *Я-концепцию* или *образ-Я*, причем, в образ-Я входят не только осознаваемые в данный момент личностные качества, мысли и переживания, но и бессознательные мотивы, стремления и представления о своих особенностях и характерных чертах. Большая осознанность представлений о себе, своих способностях и потребностях, входящих в Я-концепцию, не означает, что ее содержание, так же как содержание самосознания, полностью осознанно. Тот факт, что традиционно образ Я связывается с глубиной психологией, а Я-концепция — с гуманистической психологией, говорит о том, что различия между этими очень близкими (почти тождественными) понятиями не в содержании, но в степени осознанности представлений о себе — большей в Я-концепции, чем в образе-Я. Однако и в том и в другом случае значительная часть содержания остается не осознанной — вообще или в конкретный период времени.

Центром образа-Я и Я-концепции является *самооценка*, которая может быть как адекватной, т.е. соответствующей истинным качествам, склонностям и способностям человека, так и неадекватной — завышенной или заниженной.

Самооценка представляет собой систему, связанную со всеми сферами психики и деятельности человека, она может быть частично неосознанной, во всяком случае, в определенный момент времени, однако всегда существует возможность ее полной пред-

ставленности в сознании по желанию субъекта. С самооценкой связан и уровень притязаний, показывающий, какие области деятельности, какие качества человек считает для себя приоритетными, а в каких не имеет высоких притязаний, не претендует на высокую оценку. Таким образом, самооценка универсальна, в то время как уровень притязаний является частным случаем ее проявления в конкретной области.

Самооценка отражает и знания о себе, и отношения к себе. При этом в норме адекватность самооценки связана с ее когнитивной частью, т.е. со знаниями человека о себе самом, которые должны отражать его реальные способности и стремления. Часто говорят об *адекватной* и *неадекватной*, *высокой* и *низкой* самооценке. При этом необходимо помнить о том, что и высокая, и низкая самооценка может быть и адекватной, и неадекватной. В том случае, когда человек действительно многое знает, может отлично выполнять многие сложные виды деятельности, справляться с трудностями, он уверен в своих силах и справедливо высоко оценивает себя. В этом случае можно говорить об адекватно высокой самооценке. В противном случае, когда человек мало знает и мало умеет, он справедливо не уверен в себе и его низкая самооценка также адекватна. Однако часто встречаются и случаи неадекватно высокой или низкой самооценки, когда люди уверены в себе и высоко себя оценивают, не обладая для такой оценки реальными достоинствами, знаниями и умениями. Напротив, тревожные люди часто недооценивают себя, боятся притязать на те оценки и те отношения со стороны окружающих, которых они достойны. Таким образом, часто именно неадекватность самооценки является причиной таких личностных качеств, как тревога или агрессия, застенчивость или демонстративность.

Если знание о себе должно быть по возможности полным и адекватным, то отношение к себе должно быть позитивным. То есть люди должны достаточно полно осознавать свои реальные достоинства и недостатки, свои сильные и слабые стороны для того, чтобы иметь возможность адекватно строить свои отношения с окружающими, выбирать профессию, компании и т.д. В случае формирования такого, соответствующего индивидуальным особенностям человека, стиля деятельности и общения, вероятность серьезного неуспеха, как в профессиональных занятиях, так и в контактах, значительно уменьшается, а, следовательно, уменьшается и вероятность снижения самооценки, особенно ее эмоционального компонента. Однако для того, чтобы люди могли выстроить такой, соответствующий именно их качествам, стиль жизни, их представления о себе должны быть не только осознанными в значительной части своего содержания, но и отражать

разные аспекты деятельности, качества, необходимые для различных вариантов ролевого поведения.

У маленького ребенка такой способности еще нет и лишь к подростковому возрасту постепенно появляется дифференцированная и осознанная Я-концепция как система внутренних согласованных представлений о себе. Формирование Я-концепции является результатом рефлексии, самопознания, а также появления образа «другого», в качестве которого чаще всего выступает сначала взрослый, а затем ровесник. С возрастом Я-концепция становится все более дифференцированной и индивидуализированной. Благодаря способности к самонаблюдению, человек начинает осознавать себя в разных ролях, требующих разнообразных способностей и качеств личности. Поэтому представление о себе из смутного и генерализованного становится все более четким и структурированным. При этом осознаются как общие, связывающие данного человека с другими людьми, так и те индивидуальные качества, которые делают его особенным и уникальным. Важным моментом является тот факт, что качества, на основании которых люди начинают судить о себе, первоначально чисто внешние. Так, ребенок сначала оценивает свой внешний вид, одежду, к подростковому возрасту оценивается и статусное место в группе, продуктивность деятельности. У взрослых людей важнейшими в структуре Я-концепции становятся такие характеристики, как интеллект, чувство юмора, тревожность или уверенность в себе, эмоциональность и т.д.

Однако такая динамика развития Я-концепции характерна не для всех людей, так как у некоторых рефлексия, стремление понять себя и свою сущность не только не развиваются, но уменьшаются с возрастом. Это связано и со стремлением вытеснить неприятные оценки, о чем упоминалось выше, и с отсутствием высоко развитой способности к рефлексии, с направленностью на результат, а не на осознание процесса его достижения, и с высоким темпом жизни, не оставляющим времени для размышлений. Часто стремление понять себя возвращается только в пожилом возрасте, что обусловлено желанием оценить прожитую жизнь, подвести итоги.

В последние десятилетия в психологии личности все шире используется понятие **идентичность**, которое частично заменяет и даже вытесняет понятия образ-Я и Я-концепция.

Хотя понятие «идентичность» было введено в психологию еще до Э. Эриксона, однако именно в его концепции оно приобрело второе рождение, став одним из центральных современной психологии личности. Разработанное им понятие идентичности задает целостную динамичную концепцию личности, охватывающую в функциональном единстве нормальные и патологические

аспекты различных параметров взросления. Как известно, Эриксон пришел к выводу, что структура идентичности включает в себя три части: 1) *соматическую идентичность*, так как организм стремится сохранить свою целостность при взаимодействии с внешним миром, 2) *личностную идентичность*, которая интегрирует внешний и внутренний опыт человека и 3) *социальную идентичность*, которая заключается в совместном создании и поддержании людьми определенного порядка, стабильности. Обостренно переживаемый кризис идентичности подталкивает человека к решению не только своих собственных, но и социально-исторических проблем.

Опираясь на концепцию Э. Эриксона, Дж. Марсиа разработал статусную модель идентичности, выделив четыре состояния, или статуса, идентичности: *достигнутая, диффузная, преждевременная, мораторий*. Эти стадии отражают общую логическую последовательность формирования идентичности, однако это не означает, что каждая из них является необходимым условием для последующей. Лишь стадия моратория, по существу, неизбежно предшествует стадии достижения идентичности, поскольку происходящий в этот период поиск служит предпосылкой для принятия решения.

Для построения этой модели Дж. Марсиа использовал два параметра:

- наличие или отсутствие кризиса — состояния поиска идентичности;
- наличие или отсутствие единиц идентичности — личностно значимых целей, ценностей, убеждений, принятых решений относительно себя и своей жизни.

Выделив и обозначив статусы идентичности, Дж. Марсиа подчеркивает, что идентичность человека развивается в течение всей жизни двумя путями: с помощью постепенного осознания некоторых сведений о себе и с помощью самостоятельного принятия личностно значимых решений. Первый путь ведет к формированию предрешиченной, второй — к развитию зрелой, реализованной идентичности.

Однако в последние годы в психологию развития, так же как и в общую психологию, вводятся новые типы идентичности: *личностная, гендерная (половая), социальная, этническая, культурная, религиозная, ролевая, семейная, гражданская*. При этом важнейшим вопросом является их соотношение между собой, прежде всего, соотношение между личностной и социальной идентичностью.

В концепции Дж. Мида и И. Гоффмана личностная идентичность понималась как та часть Я-концепции, которая свободна от каких либо ролевых или межличностных детерминант, социальная

идентичность, напротив, как структурная совокупность различных ролей, интериоризируемых в процессе социализации. Соотношение ее с Я-концепцией определялось как тождественное: сколько социальных ролей, столько и «образов-Я», иными словами, социальная идентичность рассматривалась не только как определяющая «Я», но и равная ему.

Рассматривая проблему соотношения социальной детерминации и свободы личности, Дж. Мид выделяет *осознаваемую и неосознаваемую идентичности*. Неосознаваемая идентичность базируется на неосознательно принятых нормах, привычках. Это принятый индивидом комплекс ожиданий, поступающих от социальной группы, к которой человек принадлежит. Осознаваемая идентичность возникает, когда человек начинает размышлять о себе, о своем поведении. Таким образом, Дж. Мид подчеркивает значение когнитивных процессов, так как переход от неосознаваемой к осознаваемой идентичности возможен только при наличии рефлексии. Человек осознает свою идентичность, когда начинает размышлять о себе с помощью приобретенного в социальном взаимодействии языка. Следовательно, осознаваемая идентичность не означает автономии личности от социума: она формируется при помощи категорий, выработанных в языке. В то же время наличие осознаваемой идентичности означает момент относительной свободы личности, так как человек начинает сам выстраивать свое поведение. Поэтому Дж. Мид считает, что развитие идентичности идет от неосознаваемой к осознаваемой.

Э. Гоффман развивал идеи Дж. Мида, интерпретируя поведение человека как осознаваемую или неосознаваемую стратегию решения им своих проблем, связанных с идентичностью. Он выделил три вида идентичности:

- социальная идентичность — типизация личности другими людьми на основе атрибутов социальной группы, к которой она принадлежит;

- личная идентичность — здесь речь идет об индивидуальных признаках человека и уникальной комбинации фактов его жизни;

- Я-идентичность — субъективное ощущение индивидом своей жизненной ситуации, своего своеобразия.

При этом личная идентичность, в отличие от Я-идентичности, является социальным феноменом, так как ее формирование происходит при условии, что информация о фактах жизни человека известна его партнеру по взаимодействию.

Представлениям Э. Гоффмана близка модель «борьбы идентичностей» Р. Фогельсона. В этой модели выделяются четыре компонента идентичности:

– реальная идентичность — самоотчет индивида о себе, его самописание «Я сегодня»;

– идеальная идентичность — позитивная идентичность, к которой индивид стремится, каким ему хотелось бы себя видеть;

– негативная, «вызывающая страх» идентичность, которой индивид стремится избежать, каким он не хотел бы себя видеть;

– предъявляемая идентичность — набор образов, которые индивид транслирует другим людям с тем, чтобы повлиять на оценку ими своей идентичности.

Конфликт строится на том, что индивид старается приблизить реальную идентичность к идеальной и увеличить дистанцию между реальной и негативной идентичностью, что достигается путем манипулирования предъявляемой идентичностью.

В работах **А. Ватермана** в центре внимания находится *ценностно-волевой аспект идентичности*. По его мнению, идентичность связана с наличием четкого самоопределения, включающего выбор целей, жизненных ценностей, которым человек следует на протяжении всей жизни.

А. Ватерман рассматривает идентичность с процессуальной и содержательной сторон. Во-первых, процесс формирования и существования идентичности охватывает средства, с помощью которых человек идентифицирует, оценивает и отбирает ценности, цели и убеждения, которые впоследствии станут элементами его идентичности. Во-вторых, идентичность невозможно рассматривать без учета содержательной специфики целей, ценностей и убеждений, которые человек выбирает. Каждый элемент идентичности относится к какой-либо сфере человеческой жизни. **А. Ватерман** выделяет четыре сферы жизни, наиболее значимые для формирования идентичности: 1) выбор профессии и профессионального пути; 2) принятие и переоценка религиозных и моральных убеждений; 3) выработка политических взглядов; 4) принятие набора социальных ролей, включая половые роли и ожидания в отношении супружества и родительства.

В концепции **Ю. Хабермаса** Я-идентичность образуется из совокупности личностной и социальной идентичностей. Он понимает личностную и социальную идентичности как два измерения, в которых реализуется балансирующая Я-идентичность, поэтому его модель получила название «*концепция баланса идентичности*». Вертикальное измерение — личностная идентичность — обеспечивает связь истории и жизни человека. Горизонтальное измерение — социальная идентичность — обеспечивает возможность выполнения различных требований всех ролевых систем, к которым принадлежит человек. Я-идентичность возникает в балансе между личностной и социальной идентичностями. Установ-

ление и поддержание этого баланса происходит с помощью техник взаимодействия, среди которых исключительное значение придается языку. Во взаимодействии человек проявляет свою идентичность, стремясь соответствовать нормативным ожиданиям партнера, и одновременно стремится к выражению своей неповторимости.

В учении **Ч. Х. Кули** проблема личностной идентичности решается с позиции теории «зеркального Я», как представления человека о самом себе, складывающегося под влиянием мнений окружающих. Эта структура, «Идея-Я», включает три компонента: представление о том, каким я кажусь другому лицу, представление о том, как этот другой меня оценивает, и связанную с этим самооценку, чувство гордости или унижения. «Идея-Я» начинает формироваться в раннем возрасте в ходе взаимодействия с группами «значимых других»: семьей, сверстниками и т.д.

Г. Брейкуэлл по-иному решает проблему соотношения личностной и социальной идентичности, подчеркивая взаимосвязь между ними. С точки зрения реальной динамики, личностная и социальная идентичность — не различные части или аспекты единой идентичности, а разные точки в процессе развития последней. Г. Брейкуэлл считает личностную идентичность вторичной по отношению к социальной. Во взаимодействии с социальным миром человек активно усваивает понятия, с помощью которых познает себя. Усвоенные им категории социальной идентичности и социальных ролей обеспечивают:

а) формирование содержательной структуры личностной идентичности (набора характеристик, используемых для самоописания);

б) оценку элементов содержательной структуры (моральные и социальные нормы, задаваемые референтной группой).

Таким образом, личностная идентичность является продуктом социальной идентичности, но, будучи сформированной, начинает активно влиять на последнюю. Эволюция идентичности человека — это процесс непрерывного взаимодействия между личностной и социальной идентичностями.

Свою трактовку соотношения между личностной и социальной идентичностью предложила в рамках когнитивной психологии **М. Ярмовиц**. Личностная идентичность, по ее мнению, это подсистема знаний о себе, которые формируются из сравнений себя с членами ингруппы и состоят из набора черт, но не просто характерных черт, а специфических для Я. Социальную идентичность автор предлагает рассматривать через набор специфических черт, но в данном случае выявляющихся в ходе социального сравнения представителей ингруппы и аутгруппы. Согласно М. Ярмовиц, социальная идентичность превалирует у тех, у кого высо-

кий уровень отличий при сравнении характеристик ингруппы и аутгруппы («Мы — Они») и низкий уровень отличий при сравнении себя с членами ингруппы («Я — Мы»). И, наоборот, личностная идентичность превалирует у тех, у кого высокий уровень отличий в случае сравнения себя с членами ингруппы («Я — Мы») и низкий — в случае сравнений ингруппы и аутгруппы («Мы — Они»).

А. Тэшфел и Д. Тэрнер анализируют идентичность, практически отождествляемую с Я-концепцией как когнитивную систему, регулирующую поведение человека. Она включает в себя две подсистемы: личностную идентичность и социальную идентичность. Первая относится к самоопределению в терминах физических, интеллектуальных и нравственных личностных черт. Вторая же складывается из отдельных идентификаций и определяется принадлежностью человека к различным социальным категориям: расе, национальности, полу и т. д. По мнению А. Теджфела, личностная и социальная идентичность представляют собой два полюса единого биполярного континуума. На одном полюсе — поведение, полностью определяющееся социальной идентичностью, на другом — личностной идентичностью. Более типичным является поведение, находящееся между этими полюсами. В целях приспособления к различным ситуациям Я-концепция регулирует поведение человека, делая более выраженным осознание либо социального, либо личностного аспектов. Один и тот же человек будет действовать как личность при актуализации в Я-концепции личностной идентичности и как член социальной группы — при актуализации социальной идентичности.

А. Тэшфел и Д. Тэрнер выделяли три этапа в становлении идентичности. На первом этапе происходит социальная категоризация (познание социальной структуры окружающего мира). На втором этапе человек выбирает себе группу, которая ему больше подходит, изучает правила и ценности этой группы. И, наконец, на третьем этапе у человека формируется чувство тождественности себя с этой группой, он идентифицируется с ней.

Позднее Д. Тэрнер предложил свою версию концепции, существенным моментом которой является признание обратной связи между личностными и социальными уровнями самокатегоризации: актуализация групповой идентичности должна неизбежно тормозить установки и поведение, порождаемые личностной идентичностью, и, наоборот, актуализация личностной идентичности подавляет «работу» идентичности социальной. Социальное самовосприятие имеет тенденцию варьировать в континууме от восприятия себя как уникальной личности (максимум разницы между собой и членами ингруппы) до восприятия себя как ин-

групповой категории (максимум идентичности с членами своей группы).

13.4. Механизмы развития и психологической защиты

Исследования процесса развития личности, факторов, оказывающих на него влияние, помогло выявить специфические механизмы, при помощи которых среда и наследственность влияют на ее содержание.

В результате исследований, проводившихся в разных психологических направлениях, было выявлено несколько основных механизмов развития: интериоризация, идентификация, отчуждение, компенсация, которые направляют и наполняют содержанием процесс становления психики, в том числе и ту его сторону, которая связана с саморазвертыванием индивидуальных задатков. В работе этих механизмов развития всегда присутствует эмоциональный компонент (эмоциональное заражение, опосредование и т.д.), который регулирует деятельность и придает ей личностный смысл.

Кроме механизмов развития учеными были выделены и механизмы психологической защиты, помогающие процессу развития и оптимизирующие его течение, предотвращая (по возможности) отклонения на этом пути. Эти ведущие механизмы — конформизм, уход, агрессия, вытеснение, сублимация, проекция, регрессия, рационализация частично связаны между собой и дополняют друг друга.

О механизме интериоризации писали многие ученые, анализирувавшие способы присвоения и использования человеком значимых в его культуре понятий. Ведущее место этот механизм развития занимал в теориях Сеченова, Вygотского, Торндайка, Уотсона, Штерна. Идея о том, что интериоризация связана прежде всего с прямым подкреплением действия (положительным или отрицательным), была пересмотрена в работах А. Бандуры.

Открытие идентификации и ее роли в развитии психики принадлежит З. Фрейду, который подчеркивал роль идентификации с близким взрослым своего пола в процессе формирования Супер-эго. Эмоциональная насыщенность процесса отождествления не только помогает эффективнее присвоить черты объекта идентификации, но и направляет развитие детей.

В дальнейшем исследования идентификации показали что, как правило, круг людей, с которыми отождествляет себя ребенок, шире упомянутого Фрейдом и не строится исключительно по признаку пола. Важным было и изучение того, как с возрастом рас-

ширятся этот круг, включая объекты более широкого социального окружения, а также стереотипы, поставляемые культурой и средствами информации.

В работах психологов, ориентированных на экзистенциальную философию, в частности в трудах А. Маслоу, наряду с механизмом идентификации описывается и *механизм отчуждения*, также связанный с процессом развития личности, сохранения ее цельности и тождественности самой себе — самоидентичности.

Особое значение в процессе развития играет *механизм компенсации*, о котором писал А. Адлер. Важность этого механизма в том, что он описывает влияние на процесс развития не только внешних, социальных факторов (как интериоризация и идентификация), но и внутренних, таких как способности человека, его индивидуальные особенности. Не удивительно, что на основе разных видов компенсации Адлер выстроил свою типологию личности детей.

Не менее значимо и то, что компенсация дает возможность выработать индивидуальный стиль жизни, адекватный как для данного человека, так и для окружающих. Так как практически ни одна структура индивидуальности не является абсолютно положительной или абсолютно отрицательной, компенсация показывает возможность для любого ребенка найти свой стиль социализации и свою социальную группу. Нормативность при действии этого механизма выстраивается на основе индивидуально-набора качеств, присущих конкретному человеку. То есть компенсация раскрывает перед взрослым широкий спектр возможностей, не ломая ребенка, не навязывая ему неприспособленных для него форм деятельности и общения, помочь преодолеть собственные недостатки за счет имеющихся у него достоинств.

Говоря о *механизмах развития*, необходимо подчеркнуть, что их роль в психическом становлении разных людей не одинакова, она меняется даже в течение жизни человека, однако в той или иной мере каждый из этих механизмов присутствует, выполняя свои функции.

В ранние годы жизни на первый план выходят такие механизмы, как интериоризация (прежде всего, культуры, знаний, правил и норм того общества, в котором живет ребенок), а также идентификация с окружающими. В зрелом и особенно в пожилом возрасте эти механизмы уже не имеют прежнего значения. Снижение роли интериоризации приводит к тому, что новые знания формируются с большим трудом, их трудно наполнить эмоциональными переживаниями с тем, чтобы сформировались новые мотивы. Поэтому у людей пожилого возраста с трудом формируются новые ролевые отношения, они трудно привыкают к новым ценностям и новым представлениям о себе и других.

Уменьшение значения идентификации связано с тем, что группа общения (друзья, семья) уже создана и в этом возрасте уже почти не пересматривается. Существенно затруднена и социальная идентификация, т.е. выбор новой социальной или национальной группы, к которой себя относит человек. Поэтому так сложна адаптация к новой среде (социальной, культурной, даже экологической) в этом возрасте.

Изменяется и роль механизма отчуждения, значение которого, напротив, с возрастом увеличивается. Как правило, максимального развития этот механизм достигает в зрелом возрасте, что связано с осознанием себя, своей личностной цельности и уникальности, стремлением отгородить свой внутренний мир от чужого вмешательства. В пожилом возрасте активность отчуждения снижается, но в некоторых случаях, как правило, связанных с нарушением социальной идентичности и возникновением агрессии или ухода от новой социальной среды, его роль может не только не уменьшиться, но и увеличиться, и охватывать как внутренний, так и внешний план деятельности.

Возрастает в процессе онтогенеза и значение механизма компенсации. У детей низкий уровень рефлексии, адекватной оценки своей индивидуальности препятствует сознательной компенсации своих недостатков и слабостей. Бессознательной же компенсации часто препятствует навязанный взрослыми стиль деятельности. Поэтому полноценное функционирование этого механизма в первые годы жизни ребенка связано прежде всего с правильным отношением со стороны взрослого и его пониманием индивидуальности ребенка.

По мере осознания человеком своих личностных качеств и способностей возрастают и возможности компенсации. Включение этого механизма в зрелости во многом обеспечивает самореализацию человека и его личностный и творческий рост. В пожилом возрасте роль компенсации не только не уменьшается, но возрастает, при этом деятельность механизма направлена уже не только на компенсацию своих индивидуальных слабостей, но и своих потерь сил, здоровья, статуса, группы поддержки. Поэтому для нормального старения очень важно развивать у людей пожилого возраста именно этот механизм психической жизни.

В то же время необходимо обращать внимание и на то, чтобы в любом возрасте доминировал прежде всего адекватный и полный вид компенсации. То есть этот механизм должен функционировать так, чтобы человек не уходил в мнимую компенсацию — обычно в свою болезнь, преувеличивая свои хвори и немощи с тем, чтобы вызвать к себе внимание, интерес и жалость, а то и добиться более ощутимых материальных привилегий. С этой точки зрения становится понятной важность обучения новым видам

деятельности, развитие креативности, появление нового хобби и любых форм творчества, так как с их помощью развивается полная компенсация.

Кроме основных механизмов, обогащающих психику человека новым содержанием, существуют, как уже говорилось выше, **защитные механизмы**, позволяющие преодолеть те барьеры и личностные конфликты, которые возникают у людей в процессе развития.

Если о механизмах развития говорилось и до З. Фрейда, то идея защитных механизмов принадлежит исключительно ему. Он считал, что возможность поддерживать свое психическое здоровье зависит от механизмов психологической защиты, главными из которых являются **вытеснение, регрессия, рационализация, проекция и сублимация**. В дальнейшем некоторые взгляды Фрейда на функционирование защитных механизмов были пересмотрены, в частности было показано, что их работа помогает преодолеть и внешние фрустрации, конфликты, возникающие между обществом и субъектом. Исходя из этого К. Хорни прибавила к выделенным Фрейдом еще три защитных механизма — **конформизм, уход и агрессию**. К сходным принципам деятельности психологической защиты пришел и Э. Фромм, который дополнил список еще двумя механизмами — **садизм и мазохизм**.

Таким образом, в современной психологии развития выделяются защитные механизмы, направленные на преодоление внутриличностных конфликтов, и механизмы, которые оптимизируют общение человека с окружающими. При этом причиной этих социальных конфликтов, как правило, являются личностные проблемы, неадекватность представлений о себе, демонстративность, тревожность и т.д.

В то время, как большинство психологов рассматривало, прежде всего, позитивные аспекты действия психологической защиты, гуманистическая психология подчеркивала и их отрицательную сторону. Психологическая защита возникает в связи с необходимостью постоянно игнорировать сигналы о собственной не состоятельности или недостаточной успешности, которые приходят к субъекту из внешнего мира. Боязнь изменить свою самооценку, к которой человек привык и которую он уже считает действительно своей, приводит к отчуждению своего опыта от сознания. Поэтому, помогая избежать невроза, психологическая защита останавливает личностный рост, и в этом состоит негативный аспект ее воздействия, подчеркиваемый Маслоу, Роджерсом и другими учеными. В какой-то степени причина этого противоречия становится ясной, если вспомнить о том, что для психоанализа развитие — это адаптация к среде, нахождение определенной экологической ниши, в которой личность находит способ

уйти от давления среды. Психологическая защита помогает такой адаптации к окружающему и, следовательно, с точки зрения гуманистической психологии, препятствует личностному росту. Таким образом, противоположные взгляды на сам процесс развития личности и приводят к противоположным взглядам на роль психологической защиты в этом развитии.

Помимо механизмов психологической защиты, большой интерес представляет и анализ конкретных поведенческих стратегий в сложных, неоднозначных ситуациях, а также факторов, способствующих формированию стратегий совладания с этими ситуациями. По справедливому мнению многих ученых, в определенных случаях копинг-стратегии или стратегии совладания непосредственно связаны или даже тождественны защитным механизмам.

Формы **копинг-стратегий** располагаются в континууме, на одном полюсе которого находится стремление к решению проблемы, а на другом — изменение собственных установок по отношению к ней. В первом случае возможно решение проблемы собственными силами либо обращение за помощью к другим — к семье, к друзьям, к религии. Во втором случае выбирается либо уход от проблемы, либо отказ от борьбы и вытеснение проблемы, либо какой-то вид катарсиса (разрядки), преимущественно в эмоциональной форме — релаксация, юмор, слезы, гнев и т.д. При этом выбор стратегии зависит, главным образом, от индивидуальных особенностей и социальной ситуации развития, а не от возраста человека.

Среди эмоционально-ориентированных **стратегий совладания** выделяются три наиболее распространенных копинг-стратегии — *самообвинение*, *избегание*, *предпочитаемое истолкование* (розовые очки). Защитные механизмы тесно связаны именно с эмоционально-ориентированными способами преодоления трудных ситуаций и стрессов. Фактически, можно говорить о том, что они являются бессознательными стратегиями именно эмоциональных вариантов преодоления (копинга), в то время как стремление к доверительной беседе с людьми, пережившими подобное событие, или стремление получить дополнительную информацию, решить трудную ситуацию с помощью компромисса, неприятного или сложного для человека поступка являются более осознанными и экстерииоризированными способами совладания по сравнению с вытеснением или проекцией.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ

1. Какова структура личности в теории З.Фрейда?
2. Чем отличаются взгляды К.Г. Юнга и А.Адлера от ортодоксального психоанализа?

3. Что нового было внесено в классический психоанализ К. Хорни?
4. Как изменил понятие социального окружения Э. Фромм?
5. Какие виды идентичности выделены Э. Х. Эриксоном?
6. В чем сущность концепции личности К. Левина?
7. Что такое самоактуализация с точки зрения А. Х. Маслоу?
8. Какие требования к самооценке выдвигал К. Р. Роджерс?
9. Чем отличаются понятия самосознание, образ Я и Я-концепция?
10. Что такое адекватная и неадекватная самооценка?
11. Что такое уровень притязаний?
12. Как развивается Я-концепция?
13. Какие виды идентичности исследуются в настоящее время?
14. Какие механизмы развития личности описаны в современной психологии?
15. В чем значение механизмов психологической защиты?

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. М., Прогресс, 1995.

Маслоу А. Психология бытия. — М., 1997.

Петровский В.А. Психология личности: парадигма субъектности. — Ростов н/Д, 1996.

Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994.

Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.

Фрейд З. «Я» и «ОНО». — Тбилиси, 1991. — Т. 1, 2.

Фромм Э. Душа человека. — М., 1992.

Хорни К. Певротическая личность нашего времени. — М., 1993.

Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. — СПб, 1997.

Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 1996.

Юнг К. Проблемы души нашего времени. — М., 1993.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

14.1. Психологическая характеристика взаимодействия и общения, стороны и структура общения

Проблема общения является предметом изучения во многих дисциплинах — социологии, философии, педагогике, антропологии и других науках. Специфика психологического подхода заключается в том, что исследовательские интересы ученых направлены на анализ структуры общения, роли индивидуальных установок и социальных стереотипов в межличностных и межгрупповых контактах. Не меньшее внимание уделяется и анализу особенностей проявления характерных для психики человека феноменов (тревожности или агрессии, динамики формирования сознания и самосознания и т.д.) в процессе общения и взаимодействия.

При исследовании общения и взаимодействия необходимо различать общественные и межличностные отношения. В **общественных отношениях** эмоции практически не играют никакой роли, они строятся не на основе симпатий или антипатий, но исходя из определенного положения, занимаемого людьми в системе общества. Поэтому такие отношения обусловлены объективно, они есть отношения между социальными группами или между индивидами как представителями этих социальных групп. Поэтому можно говорить о том, что общественные отношения носят безличный характер, это взаимодействие не личностное, но ролевое.

Социальная роль фиксирует конкретное положение субъекта в системе общественных отношений. Роль придает безличностному поведению «личностную» окраску, связанную с ожиданиями определенного образца поведения от человека, занимающего данную позицию. Недаром ролевая концепция Д. Г. Мидса, как будет показано ниже, часто называется еще и концепцией ожиданий.

Соотнося человека с определенной ролью, мы одновременно идентифицируем его конкретной группой. При этом общество

может одобрять или не одобрять некоторые социальные роли (например, роль учителя или врача, или, напротив, бандита или террориста). В реальной жизни люди выполняют не одну, а множество ролей — мужа/жены, отца/матери, педагога, экономиста...

Однако сама по себе социальная роль не определяет полностью поведение человека; в зависимости от индивидуальных и личностных качеств, от ожиданий близких, от наиболее значимых или поощряемых в социуме образцов ролевого поведения люди существенно варьируют исполнение роли. Таким образом, важным моментом в ролевом поведении является не только общий шаблон, но и субъективное представление об эталоне ролевого поведения, т. е. как человек усвоит, интернализует роль. Открывающийся при этом «диапазон возможностей» можно условно назвать *стилем исполнения роли*. Именно стиль исполнения интернализованной роли является основой для построения внутри системы безличных общественных отношений второго ряда отношений — межличностных.

Межличностные отношения являются не только формой проявления общественных отношений, но и их эмоциональной основой, определяющей «психологический климат» конкретной группы. Как правило, выделяют две противоположных эмоциональных составляющих в межличностных отношениях — *конъюнктивные* (т. е. объединяющие людей) и *дисъюнктивные* (разъединяющие людей чувства, когда другая сторона выступает как абсолютно неприемлемый объект, по отношению к которому не возникает желания к сотрудничеству).

В структуре общения выделяются *мотивационный компонент*, *когнитивный* и *поведенческий*. Мотивационный предполагает анализ потребностей и мотивов, лежащих в основе общения. С этой точки зрения могут быть контакты, содержанием которых является направленность людей друг на друга, потребность быть вместе — например, при влюбленности, дружбе и т. д. Мотивация общения может быть и деловой, при этом интерес к совместному делу или к получению информации от партнера рассматриваются как прямые мотивы общения. В то же время общение может быть и опосредованным, когда важен не партнер, но его связи с другими людьми либо его статус и т. д., т. е. мотивом является не общение как таковое, но получение определенной выгоды из контакта. При этом мотивы общающихся могут не совпадать (и часто не совпадают) между собой, что иногда служит причиной конфликтов.

Когнитивный компонент констатирует необходимость знаний о том, каким образом надо строить общение, как можно наладить эмоциональный контакт, преодолеть барьеры общения, предупредить или разрешить конфликтную ситуацию. При этом важно

помнить о том, что в разных культурах, с людьми разного возраста, пола и т.д. общение строится по-разному. Знание о закономерностях, определяющих общение, предполагает и владение способами установления информационного контакта, продуктивного взаимодействия с окружающими, умение правильно оценить человека, понять его индивидуальность и эмоциональное состояние в конкретный момент. Таким образом, когнитивный компонент включает в себя понятия, необходимые для осуществления тех основных процессов, которые и составляют содержание общения.

Когнитивная часть структуры общения тесно связана с поведенческой. Знания о специфике восприятия людьми друг друга и об особенностях их взаимодействия позволяют адекватно выстраивать поведение в разных ситуациях так, чтобы не вызвать агрессии или тревоги собеседника (или собеседников), но, наоборот, наладить с ними доверительные отношения, способствующие контакту.

Исследования Г. М. Андреевой, Д. Мида, Г. Келли и других ученых, анализировавших содержание и механизмы общения, показали, что его ведущими процессами или сторонами являются *перцепция* (восприятие партнерами друг друга), *коммуникация* (передача информации в процессе общения) и *интеракция*, т.е. взаимодействие партнеров.

В процессе восприятия у человека формируется образ другого, понимание его личностных черт. Наибольшие сложности в процессе восприятия человека человеком представляет не только неоднозначность самого объекта (человека или группы людей), но и тот факт, что по внешним признакам, по тому образу, который формируется в результате контакта, партнеры стремятся вывести суждение о внутренних качествах друг друга. Отсюда те многочисленные стереотипы, связывающие конституцию или черты лица с индивидуальными особенностями, о которых уже упоминалось в предыдущей главе.

Основными механизмами познания другого человека являются *идентификация* и *рефлексия*. Идентификация в социальной психологии, как и в психологии личности, предполагает отождествление с воспринимаемым субъектом, на основании чего и делается вывод о его индивидуальных особенностях и предполагаемом поведении. Человек старается поставить себя на место другого и, исходя из этого, попытаться понять его состояние и возможные способы действия в конкретной ситуации. Часто при этом собственные понятия и схемы поведения распространяются на другого, что может стать причиной ошибки, так как отличия этого другого не учитываются при идентификации. Более эмотивные люди, естественно, чаще используют именно этот

метод познания, заражаясь переживаниями партнера по общению.

Понятие рефлексии в социальной психологии отличается от аналогичного в общей и психологии личности, так как в данном случае подразумевается не способность человека к самонаблюдению, но осознание того, каким воспринимают его окружающие. Такой отраженный «Образ-Я», т.е. в глазах других, является, как было показано в предыдущей главе, важным элементом Я-концепции и самооценки, он всегда, более или менее осознанно, присутствует в структуре личности. При общении же это отраженное представление о себе играет доминирующую роль, и от того, насколько оно совпадает с действительным образом субъекта у партнера (или партнеров), во многом зависит успех контакта. Повышение точности такого оценивания представлений о себе у окружающих и является задачей тренингов общения, которые помогают также выработать различные способы поведения в зависимости от отраженного «Образ-Я». При этом важно помнить о том, что такие тренинги изменяют (тренируют, как справедливо отражено уже в самом названии) только когнитивные или поведенческие навыки, но не могут помочь в преодолении мотивационных проблем, которые часто являются главной причиной трудностей общения. Тревожность, неуверенность в себе либо завышенные притязания, агрессия, мнительность и другие причины конфликтов и нарушений общения являются следствием личностных отклонений, а потому и корректируются уже не групповыми тренингами, но индивидуальными занятиями с психотерапевтом.

Главным содержанием перцептивного процесса общения является система интерпретаций поведения другого, причин его поступков, симпатий и антипатий. На основании этой системы субъект стремится предвидеть и дальнейшие действия партнеров, в том числе и по отношению к себе. Так как реальных сведений о причинах тех или иных действий окружающих часто крайне мало и не всегда они соответствуют действительности, процесс интерпретации поведения получил название *атрибуции* (или *каузальной атрибуции*), т.е. приписывания. Атрибутировать, т.е. приписывать партнерам причины их поступков и высказываний, люди могут как на основании анализа похожих случаев, так и по аналогии с собственным поведением в сходных ситуациях. В последнем варианте часто включается и механизм идентификации, когда субъект, ставя себя на место другого, приписывает ему и собственные мотивы и переживания, которые могут привести к сходному результату. При анализе люди вспоминают о похожих случаях, произошедших с другими людьми, либо поведение партнера в аналогичных ситуациях, полагая, что при этом действуют одни и те же причины.

Исследования каузальной атрибуции позволили выявить несколько закономерностей, раскрывающих особенности объяснения людьми действий других. Оказалось, что характер атрибуции зависит от специфики восприятия — некоторые люди ориентируются главным образом на физические характеристики партнера (внешнюю привлекательность, конституцию, черты лица, одесжу), другие — на психологические (интеллект, чувство юмора, доброта и т.д.). Огромное значение на процесс каузальной атрибуции оказывают установки и прошлый опыт субъекта. Так, на просьбу экспериментатора придумать наказание подростку, который совершил проступок (например, мелкую кражу), испытуемые склонны были простить или легко наказать тех ребят, которые выглядели привлекательно и были лучше одеты. Неопрятные и непривлекательные подростки актуализировали негативные установки испытуемых, и им присуждались значительно более суровые виды наказания. Эти же проявления атрибуции сказываются и в современной ситуации приписывания «лицам кавказской национальности» самых неблагоприятных причин их поступков, неадекватно негативного отношения к так называемым «олигархам» и т.д. При этом люди, как правило, склонны неправомерно обобщать отдельные случаи, возводя их в закон, на основании которого и атрибутируется партнер или группа (все чеченцы, все пенсионеры и т.д.).

В многочисленных исследованиях было также показано, что люди склонны оценивать более положительно тех, к кому они хорошо относятся, преувеличивая ошибки неприятных партнеров. Часто оценка происходит по контрасту, т.е., оценивая отрицательно «плохого» человека, субъект, по контрасту, высоко оценивает себя и свои возможности. В противном случае, на фоне высокой оценки «хорошего или успешного» партнера люди склонны недооценивать себя. Например, в одном из экспериментов в группу людей, устраивавшихся на работу, включали одного из исследователей. При этом в одной группе он был безукоризненно одет, уверенно держался и быстро заполнял необходимые анкеты. В другой же группе исследователь был неуверен, долго заполнял бумажки и выглядел крайне неопрятно. При опросе кандидатов на должность оказалось, что члены первой группы крайне низко оценивали свои возможности, по контрасту недооценивая свои способности. Во второй же группе даже не очень успешные кандидаты выражали уверенность в том, что они могут быть приняты на работу, так как переоценивали свои возможности исходя из данных «подставного лица».

Важным моментом при атрибуции является и позиция субъекта, так как люди, принимающие непосредственное участие в какой-либо деятельности, ее неуспех связывают с внешними при-

чинами, успех же — с собственными действиями и действиями своих партнеров. Наблюдатель, оценивающий эту же ситуацию, как правило, связывает неудачу с неправильным поведением самих участников.

На восприятие окружающих оказывают влияние и так называемые «эффскты — ореола, новизны, бумеранга». **Эффект ореола** заключается в том, что первое, общее впечатление о человеке, часто основанное на установках или каких-то отрывочных сведениях о нем, распространяется на восприятие его поступков и личностных качеств. При этом может сформироваться как положительный, так и отрицательный ореол. Так, если первое впечатление о человеке в целом благоприятно, то в дальнейшем все его поведение, черты и поступки оцениваются только позитивно, несмотря на их реальное содержание. В его деятельности выделяются и преувеличиваются в основном лишь положительные моменты, а отрицательные недооцениваются или не замечаются. Если же общее первое впечатление о каком-либо человеке оказалось отрицательным, то даже положительные его качества и поступки в последующем или не замечаются вовсе, или недооцениваются на фоне гипертрофированного внимания к недостаткам. На формирование ореола влияют, как уже было сказано, установки и прошлый опыт, поэтому, например, даже внешний вид, одежда или профессия партнера могут стимулировать развитие положительного или отрицательного ореола. Ярким проявлением положительного ореола является, например, влюбленность или фанатичное почитание вождя, при которых совершенно исчезает реальная оценка действий объекта любви или почитания.

Эффект новизны заключается в том, что по отношению к знакомому человеку наиболее значимой оказывается последняя, т.е. более новая, информация о нем, тогда как по отношению к незнакомому человеку более значима первая информация. Именно поэтому эмоционально насыщенная или значимая информация о новом человеке может стимулировать формирование положительного или отрицательного ореола.

Еще одним важным эффектом восприятия является **эффект бумеранга**, заключающийся в том, что в некоторых случаях воздействие информации на партнеров по общению (или на широкую аудиторию) вызывает результат, обратный ожидаемому. Как правило, этот эффект возникает в тех случаях, когда подорвано доверие к источнику информации или этот источник (как субъект, так и средство массовой информации или учреждение) вызывает неприязнь у воспринимающих. Иногда эффект бумеранга возникает, если информация длительное время носит однообразный, не соответствующий изменившимся условиям характер. Например, при неприязненных отношениях в семье, даже правильно-

ные советы свекрови или тещи воспринимаются враждебно, вызывая действия, прямо противоположные тем, которые они советовали. Такую же реакцию вызывают иногда и средства массовой информации, особенно в прошлые годы, когда негативная рецензия в печати вызывала уверенность в том, что этот человек (или это художественное произведение) заслуживают интереса.

Анализ перцептивного процесса общения показывает, что при восприятии другого человека возникает не только представление о нем, но и эмоциональное отношение, при котором партнер может вызывать как ситуативное эмоциональное переживание, так и стойкое чувство, как положительное, так и отрицательное. Исследования механизмов формирования *аттракции*, т.е. привлечения к себе партнера по общению, начаты сравнительно недавно, однако некоторые закономерности возникновения эмоционально насыщенной социальной установки (*аттитюда*) на другого удалось установить. Прежде всего, привлекательными являются люди со сходными чертами, при этом сходство должно проявляться в основных чертах (интеллекта, юмора, скупости или щедрости, педантичности и т.д.) и не обязательно должно быть в инструментальных или второстепенных чертах. Более того, некоторое несходство в этих параметрах даже усиливает привлекательность. Соответственно, крайнее несходство основных характеристик вызывает отрицательный аттитюд, проявляющийся в неприязни или ненависти к другому. На аттрактивность влияют и так называемые «экологические» характеристики общения — частота встреч, расстояние между партнерами при общении и т.д., а также особенности их совместной деятельности. При этом разделение действий при совместной деятельности может вызывать как привлечение, так и отталкивание в случае ее неуспеха. Помогущее же поведение, которое заключается в том, что партнер не выполняет никаких реальных операций, но только присутствует, помогая другому в выполнении действия, является одним из важных механизмов аттракции. Например, при каких-то ремонтных работах в доме можно реально помогать — подавать инструменты, красить что-то и т.д. Однако при неудаче главный исполнитель может обвинить партнера в том, что он давал не те инструменты, не так держал кисть и т.д. В том же случае, когда партнер просто стоит рядом, время от времени подхватывая какие-то лежащие предметы или подает требуемый инструмент, он, по мнению исполнителя, идентичен с ним, а потому не вызывает негативной эмоциональной реакции даже при неудаче.

Коммуникативная сторона общения предполагает обмен информацией между партнерами. Специфика коммуникации в психологии, в отличие от ее изучения, например, в теории информации или кибернетике, в том, что решающее значе-

ние приобретает ориентация партнеров друг на друга, их активность в стремлении убедить другого или побудить его к определенному действию, т.е. происходит не просто «движение» информации, но ее развитие, уточнение и обогащение. Поэтому коммуникатору (человечу, сообщающему информацию) необходимо учитывать не только то, *что говорится*, но и *каким образом*, соотносить содержание сведений с установками, ценностями, мотивами каждого из реципиентов (воспринимающих).

Исходя из тех задач, которые ставит перед собой коммуникатор, выделяются побудительные сообщения (побудить сделать что-либо), информативные (передать сведения), экспрессивные (сформировать переживание), фатические (установление и поддержание контакта).

Фатическое, т.е. бессодержательное общение, предполагает использование коммуникации исключительно с целью поддержания самого процесса общения. Его иллюстрацией могут служить так называемые «разговоры о погоде», когда собеседники обмениваются тривиальной, незначашей или всем известной информацией, чтобы скоротать время или наполнить хоть каким-то содержанием затянувшийся визит.

Чисто *информативная цель* сообщения может не предполагать реакции собеседника, т.е. для коммуникатора может быть важен сам факт сообщения безотносительно к тому, какое воздействие он оказал на реципиента и понято ли оно верно. Частично такой вариант коммуникации приближается к фатическому общению. Однако чаще всего важны не только факт передачи, но и адекватное понимание информации, что необходимо для ее принятия. Понятая и принятая информация может вызвать эмоциональную реакцию партнера, побудить его к определенному действию.

Эмоциональное наполнение информации может быть связано как с ее содержанием, чрезвычайно значимым для реципиента, так и с использованием специальных механизмов формирования эмоций (заражение, обусловливание), о которых говорилось в предыдущих главах.

Наиболее сложной задачей коммуникации является реализация намерения *повлиять на поведение другого*, так как в этом случае необходимо не только понимание значимости сообщения, но и одинаковый подход к оценке ситуации или других партнеров, близкая система ценностей. Выделяются такие способы воздействия в процессе общения, как убеждение, внушение, подражание, заражение. При убеждении коммуникатор ориентируется на сознательное, разумное восприятие своей информации, поэтому его монологическая или диалогическая речь должна быть максимально развернутой и выразительной. Остальные способы

воздействия предполагают ориентацию не только (и не столько) на сознание, сколько на бессознательные чувства, переживания, стремления людей, в том числе и такие, как страхи, тревоги, боязнь нового и т.д. Так как само содержание информации часто имеет второстепенное значение в этих случаях, коммуникатор стремится воздействовать на эмоции слушателей, используя разнообразные средства выразительности. Частными проявлениями заражения являются паника, агрессия толпы. Конформизм, как правило, непосредственно связан с подражанием. При этом и подражание, и заражение чаще всего приводят к непосредственным реакциям, тогда как ответ на внушение может проявиться и через некоторое время.

Для передачи всех видов сообщений используются средства коммуникации — разнообразные знаковые системы, которые разделяются на *вербальную коммуникацию* (речь) и *невербальную коммуникацию*, включающую несколько видов знаков. Выделяют *оптико-кинетическую систему* (жесты, мимика, пантомимика), *экстралингвистическую* (включение в речь пауз, плача, смеха, темп речи), *паралингвистическую систему* (вокализации, т.е. диапазон, тональность голоса), *визуальное общение* (контакт глаз), а также *систему организации пространства и времени* коммуникативного процесса.

В различных ситуациях и при доминировании определенной задачи коммуникации используются преимущественно те или иные средства, однако чаще всего в той или иной степени все они включены в процесс сообщения. Если вербальные средства в большей степени характерны для констатирующей коммуникации, когда важно просто передать определенные сведения, в побудительные сообщения всегда включаются и невербальные средства. В шестой главе уже упоминалось о воздействии интонации, пауз, жестов на поведение окружающих. При этом важно помнить и о том, что влияние паралингвистических и экстралингвистических систем усиливается в большой группе людей. Так как эмоции, возникающие при восприятии такого сообщения, усиливаются при контакте, ими «заражаются» слушатели как от оратора, так и друг от друга, что приводит к образованию толпы.

Изучаемые проксемикой пространственные и временные характеристики общения раскрывают значение временных параметров, при которых точность, пунктуальность или, наоборот, постоянные опоздания воспринимаются как определенные знаки, определяющие ролевые позиции участников, иногда даже их отношение друг к другу. Важным феноменом пространственной характеристики является так называемый *эффект «вагонного попутчика»*, при котором тесный контакт со случайным человеком, вероятность повторной встречи с которым

крайне мала, приводит к неожиданным откровениям даже у достаточно «закрытых» людей.

Особое место в анализе коммуникативного процесса занимает изучение специфических *коммуникативных барьеров*, нарушающих процесс обмена информацией, адекватное понимание и реагирование на сообщение. Барьеры могут порождаться социальными факторами, например, политическими разногласиями, различиями во взглядах, связанных с разницей в статусных положениях, окружении, культуре, религии. Такие барьеры нарушают взаимопонимание как отдельных людей, так и больших групп, принадлежащих к разным культурам, религиям, нациям.

Причиной непонимания могут быть и индивидуальные особенности партнеров, например, интравертность, закрытость собеседников (или хотя бы одного из них), тревожность, мнительность, которая приводит к тому, что любую информацию собеседник воспринимает как личную, направленную против него и его самооценки. Демонстративность, завышенные притязания также нарушают контакт, так как один из партнеров направлен не на общение, но на демонстрацию своих качеств.

Еще одним важным барьером общения, приводящим к непониманию переданных сведений, являются трудности кодирования и декодирования сообщаемой и воспринимаемой информации. В предыдущих главах уже говорилось о том, что любая наша мысль должна быть облачена в адекватные ее значению слова, т. е. должна быть правильно закодирована с тем, чтобы собеседник ее понял именно так, как хотел информатор. Так как у людей неодинаковы и способности к изложению своих мыслей, и системы кодирования (например, изблюбленные слова, обороты речи и т. д.), то информация всегда будет принята реципиентом в своей системе кодировки, которая более или менее отлична от системы коммуникатора. Именно поэтому известный лингвист А. А. Потебня подчеркивал, что всякое понимание есть непонимание. На основании таких индивидуальных систем кодировки происходит и оценка авторства того или иного текста, которая на сегодняшний день проводится достаточно точно.

Кроме индивидуальной системы кодирования информации, пониманию мешает и тот факт, что при сообщении часто используются не значения слов, а их личностные смыслы, что нарушает общение, приводя иногда и к конфликтам, о чем подробно говорилось в предыдущих главах.

Последним процессом или стороной общения является *интеракция*, т. е. взаимодействие людей. Это направление изучает построение общей стратегии взаимодействия партнеров, способы обмена действиями, что связано с необходимостью согласования планов этих действия и анализом «вкладов» каждого участника.

Значение интеракции для развития общения и личности человека впервые было раскрыто в работах Д. Г. Мида, разработавшего теорию *символического интеракционизма*. Он доказывал, что личность человека формируется в процессе его взаимодействия с другими, являясь моделью тех межличностных отношений, которые наиболее часто повторяются в процессе его жизни. Так как в общении с разными людьми субъект играет, как уже говорилось выше, разные роли, то его личность является как бы объединением различных ролей, которые он постоянно на себя принимает, причем язык играет здесь центральную роль.

Вначале ребенок не имеет самосознания, но благодаря социальному взаимодействию, общению и языку у него развивается самосознание, он учится играть роли и получает опыт социального взаимодействия. Этот опыт даст ему возможность объективно оценить свое поведение, т. е. у него возникает осознание себя как социального субъекта. Большое значение, как в формировании, так и в осознании себя и своих ролей, имеет сюжетная игра, в которой дети впервые учатся принимать на себя различные роли и соблюдать определенные правила при их выполнении. Таким образом, идея Я возникает из социального окружения, и вследствие существования множества социальных сред существует возможность развития множества разных типов Я.

Теория Мида называется, как уже упоминалось, также и *теорией ожиданий*, так как, по его мнению, люди проигрывают свои роли в зависимости от ожиданий окружающих. Именно в зависимости от ожиданий и от прошлого опыта (наблюдения за родителями, знакомыми) дети по-разному играют одни и те же роли. Так, роль ученика, от которого родители ожидают только отличных отметок, ребенок играет существенно иначе, чем роль ученика, которого «сдали» в школу только потому, что это надо и чтобы он хотя бы подлня не путался дома под ногами.

Д. Мид также различает игры сюжетные и игры с правилами. Сюжетные игры учат детей принимать и играть различные роли, изменять их по ходу игры так же, как это потом придется делать в жизни. До начала этих игр дети знают только одну роль — ребенка в своей семье, теперь они учатся быть и мамой, и дочкой, и поваром, и учеником. Игры с правилами помогают детям развить произвольность поведения, овладеть теми нормами, которые приняты в обществе, так как в этих играх существует, как пишет Мид, «обобщенный другой», т. е. правило, которое дети должны выполнять. Понятие *обобщенный другой* было введено Мидом для того, чтобы объяснить, почему дети выполняют правила в игре, но не могут еще их выполнить в реальной жизни. С его точки зрения, в игре правило является как бы еще одним обобщен-

ным партнером, который со стороны следит за деятельностью детей, не позволяя им отклоняться от нормы.

В своих работах Д. Мид впервые обратился к проблемам социального взаимодействия, показав его значение для научения, развития психики человека. Продолжая это направление исследований, Э. Берн в своей теории транзактного анализа проанализировал условия эффективности интеракции: согласование позиций, занимаемых партнерами, ситуаций и стиля взаимодействия, адекватного для каждой ситуации. Простейшие модели интеракции приводятся и в «теории диадического взаимодействия» (Д. Тибо, Г. Келли), использующей аппарат математической теории игр.

Анализ содержательной стороны взаимодействия позволил выделить два основных его типа — *кооперация и конкуренция*, которые исходят из двух противоположных тенденций в совместной деятельности — согласие, контакт и разобщение, конфликт, при этом конфликт выделяется и как особый случай взаимодействия. Исследование четырех основных характеристик конфликта — его структуры, динамики, функций и типологии — стало предметом особой области социальной психологии — *конфликтологии*.

Исследуя процесс совместной деятельности, В. М. Бехтерев выделил людей, склонных либо к коллективной, либо индивидуальной деятельности, анализируя, что происходит с личностью, когда она становится участником группового взаимодействия. Оказалось, что существуют люди, у которых происходит ухудшение продуктивности выполняемой деятельности, ее скорости и качества в присутствии посторонних людей или наблюдателей. Это явление получило название *ингибции*. Противоположное свойство, получившее название *фасилитации*, связано с существенным повышением скорости и качества выполняемой деятельности в группе или в присутствии наблюдателей. Склонность к фасилитации или ингибции связана во многом с индивидуальными особенностями человека, а также с характером выполняемой деятельности и степенью группового давления.

14.2. Понятия большой и малой группы, общая характеристика групповой динамики

Одним из основных предметов исследования в социальной психологии является проблема образования и функционирования больших и малых групп. При этом в центре внимания оказываются содержательные характеристики групп, выявление специфи-

ки воздействия на личность конкретной социальной группы, а не простая констатация существования общности людей, связанных определенными отношениями. Значимость группы для личности прежде всего в том, что группа — это определенная система деятельности, и потому сама выступает субъектом определенного вида деятельности и через нее включена во всю систему общественных отношений.

Таким образом, можно говорить о том, что группа является специфическим субъектом социальной деятельности. Исходя из этого, можно выделить некоторые черты, определяющие общность психологических характеристик группы (так называемое **групповое сознание**). К психологическим характеристикам группы должны быть отнесены такие групповые образования, как *групповые интересы, групповые потребности, групповые нормы, групповые ценности, групповое мнение, групповые цели*. Как уже указывалось в предыдущей главе, при формировании групповой идентичности человек не просто отождествляет себя с группой, но и принимает в качестве своих ее цели, нормы и ценности.

Универсальным принципом психического оформления общности является различие для индивидов, входящих в группу, некоторого образования «мы» (ин-группа) в отличие от другого образования «они» (аут-группа). «Мы-чувство» выражает потребность дифференцировать одну общность от другой и является своеобразным индикатором осознания принадлежности личности к некоторой группе, сформированности социальной и групповой идентичности.

Говоря об исследовании групп, необходимо подчеркнуть, что в психологии выделяется несколько видов групп: условные и реальные, лабораторные и естественные; большие и малые, неорганизованные и организованные, формальные и неформальные, группы членства и референтные. В то же время, основные параметры анализа групп остаются неизменными для всех видов групп — это состав группы, ее структура и динамика групповой жизни.

Условные группы — это объединения людей, не имеющих непосредственных взаимоотношений, прямых контактов друг с другом. Они различаются по характеру деятельности, полу, возрасту, национальности (например, пенсионеры, строители, подростки и т.д.). Люди, входящие в условные группы, могут не только никогда не встречаться, но и не знать ничего друг о друге. Напротив, **реальные группы** объединяют людей, действительно связанных определенными отношениями, при этом размеры этой группы не ограничены — от семьи до факультета или института.

Лабораторная группа объединяет людей, временно связанных для выполнения определенной деятельности, например для про-

ведения психологического эксперимента. Поэтому она недолговечна, в отличие от естественной группы, объединяющей людей в реальной жизни (на работе, в семье и т.д.) и потому существующей столько, сколько существует та связь, та деятельность, которая лежит в основе этого объединения.

Большая, т.е. состоящая из значительного числа людей, реальная группа может быть неорганизованной и организованной. **Неорганизованная большая группа** — это не имеющее определенной структуры, хаотическое объединение людей, сплоченных каким-то эмоциональным состоянием (например, паникой) или целью. Наиболее ярким примером такой группы является толпа.

В организованную большую группу входят люди, объединенные не только общей деятельностью, но и имеющие общие нормы поведения, ценности и традиции. Наличие четкой структуры и группового (общественного) мнения позволяет донести эти нормы, ценности, цели до каждого человека, входящего в группу. В отличие от малой, непосредственных контактов между всеми членами большой группы не существует в силу значительного числа людей, входящих в нее.

Существенный вклад в исследование психологии больших социальных групп дает предложенная С. Московиси концепция **социальных представлений**. С. Московиси рассматривал социальные представления как осмысленные знания, помогающие человеку понять окружающую его социальную действительность. Основные компоненты структуры социальных представлений: информация, поле представления и установка, а механизмами инструментальной стороны выступают категоризация и наименования; язык и память, способствующие их закреплению. Социальные представления способствуют формированию социальной (групповой) идентичности, т.е. выработке собственного группового самосознания, когда человек воспринимает себя элементом социальной системы, имеющей общее мировоззрение, общий взгляд на мир.

С. Московиси выделил три функции социального представления в общественной жизни: сохранение стабильности, устойчивости индивидуальной или групповой когнитивной структуры; детерминация поведения и, наконец, адаптация внешних социальных фактов, введение их в строй духовной жизни коллективного субъекта. Одна из важнейших функций — функция поддержания стабильности психологической жизнедеятельности субъекта, так как представления укрепляют внутреннюю структуру группы, помогая в то же время и установлению внешних связей. При помощи социальных представлений каждая группа строит определенный образ социального мира, его институтов, власти, законов, норм. Механизмом регуляции поведения индивидуаль-

ного и группового субъекта выступает вторая функция социального представления. С. Московиси отмечает, что когда субъект реагирует на систему внешних стимулов, он непременно обращается к своему прошлому перцептивному опыту. Третья функция носит адаптивный характер и представляет собой приспособление поступающей информации к уже сложившимся в социальной общности нормам, оценкам, представлениям.

Для современного периода развития концепции социальных представлений характерно выделение Жаном-Клодом Абриком *двухслойной структуры социальных представлений*, состоящей из ядра и периферии. Центральное ядро образовано одними или несколькими элементами и представляет собой достаточно стабильный элемент. Т. П. Емельянова уточняет, что для своеобразной защиты центрального ядра появляются периферийные элементы, которые обладают большей гибкостью для изменений и меньшей значимостью для стабильности социальных представлений, обеспечивая их запуск. В силу многоступенчатой защиты центрального ядра социальные представления являются достаточно стабильными и стойкими к изменениям, что обуславливает длительный процесс формирования новых представлений.

Таким образом, социальные представления как элементы общественного сознания формируются и трансформируются в процессе коммуникативного взаимодействия, познания субъектом социальной действительности. Главной особенностью социальных представлений выступает относительная динамичность, доказательством чего выступает многоуровневая организация структуры данного феномена.

Тот факт, что социальные представления являются результатом не индивидуального, а именно группового социального познания, позволил А. И. Донцову и Т. П. Емельяновой говорить о том, что через анализ социальных представлений различных больших групп познается их психологический облик, содержание их менталитета.

Еще одной проблемой, которая рассматривается С. Московиси, является соотношение позиций большинства и меньшинства в больших группах. Им предлагаются характеристики условий, при которых меньшинство может рассчитывать на влияние в группе. В качестве главного условия рассматривается последовательный стиль поведения, т.е. единодушие участников в каждый данный момент (синхрония) и стабильность позиции и поведения членов меньшинства во времени (диахрония). Только при соблюдении таких условий переговоры меньшинства с большинством могут быть успешными.

Несмотря на наличие значительного числа работ посвященных большим группам, в центре внимания ученых остается *малая со-*

циальная группа. Именно ее структура, взаимоотношения между членами группы, механизмы, обуславливающие их сплоченность или разобщенность, процессы групповой дифференциации и стили руководства являются главным предметом исследования социальной психологии.

Наличие непосредственного контакта и взаимодействия между всеми людьми, входящими в объединение, является важной характеристикой малой группы. Наличие небольшого числа участников (обычно не более 10 человек), постоянные контакты и взаимодействие делают малую группу своеобразной психологической лабораторией, в которой все процессы общения открыты для исследования.

Важной особенностью малой группы является и ее относительная структурная простота, т. е. в ней существует, как правило, один авторитетный лидер (если группа неофициальная) или авторитетный руководитель (если группа официальная), вокруг которого объединены остальные члены группы. При этом размер группы не имеет значения и может достигать даже нескольких десятков человек (например, класс). В том случае, если внутри малой группы появляются другие лидеры, которых начинает поддерживать часть ее членов, она превращается в структурно сложную и нередко распадается на две или более группы.

Как уже было сказано, выделяют формальные и неформальные малые группы. *Формальная, или официальная малая группа*, как правило, имеет юридический статус и заданную, нормативно закрепленную структуру, т. е. лидер этой группы обычно назначается и имеет фиксированные права и обязанности, так же как остальные члены группы. При этом права и обязанности каждого соотносятся с его статусным положением.

Неформальная малая группа — это добровольное объединение людей, связанных между собой общими интересами, симпатий либо деловыми соображениями. Ни лидер, ни члены группы не имеют фиксированных прав и обязанностей, но распределяют их между собой исходя из пользы дела и ситуации. Как правило, членов неформальной группы связывают между собой не только взаимодействие, но и тесные дружеские контакты, взаимная симпатия, готовность к содействию в трудной ситуации.

Каждый человек обычно является членом как формальной, так и неформальной группы, а иногда и нескольких таких групп. Эти объединения, в которые он реально входит, получили название *группы членства*. Но, кроме того, в психологии выделяются и так называемые *референтные группы*, т. е. сообщества, значимые для человека, с которыми он соотносит себя как с эталоном, и на нормы, ценности, мнения и оценки которых он ориентируется. Референтная группа может быть не только реальной (например,

компания во дворе или близкие друзья), но и условной (интеллигенция, бизнесмены). И в том и в другом случае референтная группа выступает в качестве источника норм поведения, социальных установок и ценностных ориентаций людей. Выделяют *положительные* и *отрицательные* референтные группы. Положительные — те группы, с которыми человек идентифицирует себя, членом этих групп ему хотелось бы стать. Отрицательные вызывают у субъекта неприятие и протест. У каждого человека обычно имеется большое число референтных групп, связанных с разными сторонами его жизни, интересами, заботами и т.д.

В исследовании малых групп выделяется три основных подхода: социометрический (Дж. Морено), социологический (Ф. Мэйо) и «школы групповой динамики» (К. Левин).

Практические исследования структуры группы связаны с работами Я. Морено, в которых получил обоснование *метод социометрии*. При его помощи выявляются статусные положения членов группы, о которых упоминалось выше. В самом простом варианте социометрический метод заключается в анализе выборов, осуществляемых всеми входящими в группу людьми. При этом возможен один выбор (с кем бы вы хотели пойти в театр или готовиться вместе к экзаменам) или три выбора по степени значимости (кого вы выбираете с первую очередь, во вторую и в третью). Ответы заносятся в социометрическую матрицу, которая и помогает проранжировать выборы и выявить статусное место человека в групповой иерархии. Если ведущим параметром, на основании которого проводится выбор, является эмоциональный (симпатии и антипатии, появляющиеся в выборе партнеров для поведения досуга), то человек, набравший самое большое число голосов, — это социометрическая звезда или эмоциональный центр группы. При выборе, связанном с реализацией деловых функций коллектива, ведущее место в иерархии получает лидер, т.е. человек, организующий деятельность членов группы, наиболее авторитетный и компетентный по мнению большинства. Как правило, социометрическая звезда и лидер группы не совпадают между собой, и лишь в диффузных, только образовавшихся или временных коллективах эти роли тождественны друг другу.

Люди, занявшие достаточно высокие места в групповой иерархии, — это *предпочитаемые члены группы*, в то время как лица, не получившие ни одного выбора, — *отверженные*. Факторы, приводящие к групповой дифференциации, чрезвычайно многообразны, так как связаны и с видом группы (официальная или неофициальная), и с ее деятельностью, и с временем существования, и с личными качествами членов группы. В неофициальных группах и при достаточно простой деятельности в большей степени проявляются личные качества людей, связанные с уме-

нием общаться, эмпатийностью, чувством юмора и т.д. В официальных, сложно организованных группах, в объединениях, главной целью которых является достаточно важная и трудная деятельность, на первый план выходят организационные качества, умение спланировать и довести работу до конца, правильно распределить обязанности, настоять на своем. Также неоднозначны и качества, приводящие к отверженности, так как изолированными могут стать как люди неприятные, агрессивные, конфликтные, так и тихие, замкнутые, не умеющие общаться и налаживать контакты субъекты.

Социологическое направление связано с традицией, которая была заложена в экспериментах Э. Мэйо. Первоначально их целью было выяснение влияния на производительность труда такого фактора, как освещенность рабочего помещения. В выделенных Мэйо экспериментальной и контрольной группах были введены различные условия труда и предполагалось, что лучшие условия труда приведут к повышению его производительности. Однако эксперимент дал неожиданные результаты — оказалось, что производительность труда повышалась в обеих группах.

Эти неожиданные результаты привели Мэйо к предположению, что в эксперименте проявляет себя еще какая-то переменная. Он сделал вывод о том, что такой переменной является сам факт участия работников в эксперименте, что приводит к осознанию своего участия в каком-то важном мероприятии. Именно это привело к большому включению в производственный процесс и росту производительности труда, даже в тех случаях, когда отсутствовали объективные улучшения. Мэйо истолковал это как проявление особого чувства *социальности* — потребности ощущать себя принадлежащим к какой-то группе. Второй линией интерпретации явилась идея о существовании внутри рабочих бригад особых неформальных отношений, которые как раз и обозначились, как только было проявлено внимание к нуждам работников. Мэйо сделал вывод не только о наличии наряду с формальной еще и неформальной структуры в бригадах, но и о значении последней, в частности, о возможности использования ее как фактора воздействия на бригаду. На основании этих результатов была сформулирована так называемая *доктрина человеческих отношений*, являющаяся в настоящее время одним из оснований психологии менеджмента.

Одной из главных задач социально-психологического анализа малой группы является изучение процессов, которые происходят в ее жизни — как она развивается, какие этапы она проходит в своем развитии, как модифицируются на каждом из этапов различные групповые процессы. Важнейшими из этих групповых процессов являются следующие: процесс образова-

ния малых групп, феномен группового давления, процессы групповой сплоченности, лидерства и принятия групповых решений.

Исследования механизмов групповой дифференциации и факторов, лежащих в основе предпочтений членов группы, были начаты в *школе групповой динамики*, созданной К. Левиним. Он предположил, что группа также может быть рассмотрена как динамическая система, формирующая социальное поле, по аналогии с системой психологического поля личности. Социальное поведение людей в группе определяется взаимоотношениями внутри нее, конкурирующими тенденциями, стремлениями отдельных членов группы, каналами общения. То есть групповое поведение является функцией общего состояния социального поля, как поведение человека является функцией потребностей и психологического поля. Развитие группы и выделение в ней лидеров, звезд и отверженных обусловлено динамикой личного и социальной полей, их временной перспективой и существующими барьерами. Изучение групповой динамики и работы Левина по снижению межгрупповых конфликтов и повышению потенциала каждого члена группы проложило дорогу и различным приложениям социальной психологии в практику, как Т-группы, тренинг сензитивности, институт лидерства.

Феномен группового давления получил в социальной психологии наименование *феномена конформизма*. Конформность проявляется в изменении поведения и установок людей, принимающих навязанные группой стереотипы. Подчинение навязываемому группой мнению, как правило, связано с желанием заслужить одобрение или избежать порицания со стороны входящих в группу лиц. Экспериментальное исследование конформности было начато в работах С. Аша и Р. Кратчфилда, разработавших метод «подставной группы». При этом испытуемый, попадавший в такую группу, не подозревая о предварительном сговоре ее членов, часто соглашался с заведомо неправильным мнением, высказываемым большинством (например, о том, что более короткая стрелка является более длинной).

Тот факт, что в экспериментальной группе большинство испытуемых было склонно к конформной реакции, не доказывает, однако, что эта же реакция будет проявляться и при взаимодействии с реальным коллективом. Оказалось, что при вхождении в незнакомую группу уровень конформизма повышается, что расценивается как нормальная реакция человека на незнакомую обстановку, новые, еще неизвестные ценности людей и нормы отношения между ними. Постепенно самостоятельность в принятии решений повышается либо, в том случае, если ценности и нормы группы не принимаются человеком, он выходит из нее. Степень

конформности связана и со статусом человека (чем он ниже, тем выше может быть конформность) и уровнем его приверженности группе, желанием во что бы то ни стало принадлежать к этому сообществу. Зависимость человека от группы вынуждает искать подлинного или мнимого согласия с ней, подстраивать свои поведения под кажущиеся чуждыми или непривычными эталоны. Большое значение имеют индивидуальные и личностные характеристики человека (интеллект, тревожность, внушаемость, компетентность и т.д.), а также его пол, возраст, например, маленькие дети более конформны и внушаемы, чем взрослые люди. Необходимо помнить также, что, в отличие от конформности, эффект которой исчезает при снятии группового давления, внушаемость предполагает сохранение принятых понятий и решений в течение длительного времени и после окончания процесса внушения.

Особым видом зависимости человека от мнения окружающих является *негативизм* (нонконформизм) — стремление во что бы то ни стало поступать вопреки позиции господствующего большинства, любой ценой и во всех случаях утверждать противоположную точку зрения. При этом люди также не могут следовать своим собственным стремлениям, так как боятся согласиться с другими. Яркие проявления возрастного негативизма наблюдаются в кризисах трех лет и подростковом, примером чего может служить просьба одного ребенка «Пожалуйста, запретите мне рисовать, ведь мне так хочется немножко порисовать».

Дальнейшие исследования феномена конформности привели к выводу о том, что давление на индивида может оказывать не только большинство группы, но и меньшинство. М. Дойч и Г. Джерард выделили два вида группового влияния: *нормативное* (когда давление оказывает большинство, и его мнение воспринимается членом группы как норма) и *информационное* (когда давление оказывает меньшинство, и член группы рассматривает его мнение лишь как информацию, на основе которой он должен сам осуществить свой выбор). Таким образом, проблема влияния большинства и меньшинства, проанализированная С. Московиси, имеет большое значение и в контексте малой группы.

Не менее важным для понимания процессов, происходящих в малой группе, является *феномен групповой сплоченности*. В данном случае исследуется сам процесс формирования особого типа связей в группе, которые позволяют внешне заданную структуру превратить в психологическую общность людей, в сложный психологический организм, живущий по своим собственным законам.

Несмотря на наличие разных вариантов интерпретации сплоченности, общим для всех подходов является понимание группы

прежде всего как некоторой системы межличностных отношений, имеющих эмоциональную основу. В русле социометрического направления сплоченность связывалась с таким уровнем развития межличностных отношений, когда в них высок процент выборов, основанных на взаимной симпатии.

Другой подход был предложен Л. Фестингером, когда сплоченность анализировалась на основе частоты и прочности коммуникативных связей, обнаруживаемых в группе. Но и привлекательность, и удовлетворенность коммуникациями анализировались при помощи выявления чисто эмоционального плана отношений в группе, поэтому, несмотря на иной по сравнению с социометрией подход, сплоченность и здесь представлялась как некоторая характеристика системы эмоциональных предпочтений членов группы.

В работах А. Бейвсласа особое значение придавалось характеру групповых целей. Операциональные цели группы — это построение оптимальной системы коммуникаций; символические цели группы — это цели, соответствующие индивидуальным намерениям членов группы. Сплоченность зависит от реализации и того, и другого характера целей.

Таким образом, можно говорить о том, что четкая структурная организация группы и доброжелательные отношения повышают групповую сплоченность, которая выражается в частоте контактов между членами группы и общности их ценностных ориентаций и установок. При этом сознательную сплоченность необходимо отличать от конформности. При анализе групповой сплоченности и единства, а также групповых конфликтов необходимо отличать единообразие внутригруппового поведения, связанного с конформизмом, от единства, возникающего благодаря общности самостоятельно сформированных взглядов. Точно так же конфликты, проистекающие от негативизма одного или нескольких членов группы, хотя и наносят урон ее целостности, не влияют на ценностную сплоченность, в отличие от разногласий, связанных с расхождением в убеждениях.

Большое значение и для сплоченности, и для организации деятельности имеет *стиль лидерства* и руководства, доминирующий в группе. Проблема лидерства и руководства является одной из кардинальных проблем социальной психологии, поэтому крайне важно развести понятия «лидер» и «руководитель». И тот, и другой должны организовывать и стимулировать деятельность группы, нацеливать ее на решение определенных задач, заботиться о средствах, при помощи которых эти задачи могут быть решены. Так как в психологических характеристиках их деятельности существуют общие черты, это дает право при рассмотрении проблемы зачастую описывать эту деятельность как идентичную.

В то же время необходимо помнить, что лидерство есть чисто психологическая характеристика, а руководство является в большей степени социальной характеристикой отношений в группе, прежде всего с точки зрения распределения ролей управления и подчинения.

Лидером является такой член малой группы, который выдвигается в результате взаимодействия членов группы при решении конкретной задачи. Он демонстрирует более высокий, чем другие члены группы, уровень активности, участия, влияния в решении данной задачи. Таким образом, лидер выдвигается в конкретной ситуации, принимая на себя определенные функции. Остальные члены группы принимают лидерство, т. е. строят с лидером такие отношения, которые предполагают, что он будет вести, а они будут ведомыми. Лидерство необходимо рассматривать как групповое явление: лидер несмыслим в одиночку, он всегда дан как элемент групповой структуры, а лидерство есть система отношений в этой структуре. Поэтому феномен лидерства относится к динамическим процессам малой группы. Этот процесс может быть достаточно противоречивым: мера притязаний лидера и мера готовности других членов группы принять его ведущую роль могут не совпадать.

Существует три основных подхода в понимании происхождения лидерства: теория черт (иногда называется «харизматической теорией»), ситуационная теория лидерства, системная теория лидерства. С точки зрения *теории черт*, лидером может быть лишь такой человек, который обладает определенным набором личностных качеств или совокупностью определенных психологических черт. Различные авторы пытались выделить эти необходимые лидеру черты или характеристики, однако очень быстро выяснилось, что задача составления перечня таких черт нерешаема.

Ситуационная теория исходит из того, что лидерство — это продукт ситуации. В различных ситуациях групповой жизни выделяются отдельные члены группы, имеющие те качества, которые необходимы в данной ситуации. Хотя эта концепция существенно преуменьшает как личностную специфику, так и активность потенциального лидера, она оказалась достаточно популярной и на ее основе проведена масса экспериментальных исследований лидерства в школе групповой динамики.

В *системной теории лидерства* лидерство рассматривается как процесс организации межличностных отношений в группе, а лидер — как субъект управления этим процессом. При таком подходе лидерство интерпретируется как функция группы. Оно связывается как целями и задачами группы, так и со структурой личности лидеров.

Описание наиболее распространенных стилей лидерства принадлежит К. Левину. На основе двух параметров (содержание решений и приемы их выполнения) он выделил три стиля лидерства — демократический, авторитарный, попустительский, дав развернутую характеристику каждому из них и способы их оценки. При *авторитарном стиле* система присмов воздействия на подчиненных основана на жестких способах управления, пресечении любой не исходящей от начальника инициативы и отсутствии коллективного обсуждения принимаемых решений. *Демократический стиль*, напротив, предполагает коллегиальность в принятии решений и планировании деятельности при сохранении дисциплины и личной ответственности, поощрение инициативы, учет личных качеств, стремлений и склонностей подчиненных. *Попустительский* (или *анархичный*) стиль связан с фактическим устранением руководителя от управления деятельностью группы, в которой нет распределения обязанностей, личной ответственности за порученное дело и плана деятельности. Решения руководства обсуждаются и критикуются группой, однако это не приводит к деловой инициативе и продуктивности.

Необходимо отметить, что процессы групповой дифференциации происходят и в официальных, и в неофициальных группах. В официальных реальный и формальный лидеры могут совпадать или не совпадать между собой, причем расхождение или конфликт между ними нарушает всю деятельность такой группы.

Процесс *принятия группового решения* тесно связан с проблемой лидерства и руководства, потому что принятие решения — одна из важных функций руководителя. Тот факт, что групповые решения во многих случаях являются более эффективными, чем индивидуальные, отмечался неоднократно. В современных условиях проблема принятия группового решения приобретает особую актуальность.

Прежде всего встает вопрос о том, как объединяются индивидуальные мнения членов группы в единое решение. Не менее важными являются и вопросы о том, какую роль в процессе принятия группового решения играет предшествующая ему дискуссия и действительно ли всегда групповое решение лучше, чем индивидуальное.

Наиболее полно изучена проблема *групповой дискуссии*, исследование которой было начато еще в школе К. Левина. В его работах также было показано, что тот факт, что происходит общее движение группы в направлении общего решения, укреплял собственную позицию каждого. Тот факт, что постепенно подготовленное общее решение было принято группой, а не навязано ей, превращало это решение в групповую норму, поддержанную и принятую участниками дискуссии.

Впоследствии основное внимание уделялось поиску различных форм групповой дискуссии, стимулирующих принятие оптимального решения. При этом было показано, что групповая дискуссия позволяет столкнуть противоположные позиции и тем самым помочь участникам увидеть разные стороны проблемы, уменьшить их сопротивление новой информации. Были также найдены разные формы групповых дискуссий. Одной из наиболее известных стала введенная А. Осборном *модель «брейнсторминг» (мозговая атака)*, заключающаяся в том, группа разбивается на две части: «генераторов идей» и «критиков». Задача «генераторов идей» — предложить как можно больше возможных вариантов решения, а «критиков» — провести их классификацию и отсеять непригодные, выделив наиболее оптимальные и адекватные варианты. Важным моментом при этом становится тот факт, что критичность, часто связанная с внутренней цензурой и препятствующая креативному подходу к решению задачи, не мешает работе первой группы.

Другой метод групповой дискуссии, разработанный У. Гордоном, получил название *метод синектики (соединения разнородного)*. Он сходен с методом мозговой атаки, но отличается тем, что «синекторы», ведущие дискуссию и предлагающие разные, самые взаимоисключающие и противоположные варианты решения, работают вместе со всей группой. Их задача — не просто выдвинуть варианты решения, но и показать группе два полюса этих решений, чтобы все могли их оценить и, отбросив крайности, принять общее решение.

Помимо продуктивности групповых решений, интерес представляет и феномен *«сдвиг риска»* в их процессе. Казалось бы, групповое решение должно было бы быть более взвешенным и менее рискованным по сравнению с индивидуальным. Однако оказалось, что групповое решение включает в себя в большей мере момент риска, чем индивидуальные решения, что было показано в экспериментах Дж. Стоупера. Члены групп сначала индивидуально выполняли задания, а затем проводили групповую дискуссию и решение принимали коллективно. Было выявлено, что во втором случае рискованная альтернатива выбиралась гораздо чаще.

14.3. Психология межгрупповых отношений

Проблема межгрупповых отношений непосредственно связана с вопросами функционирования больших и малых групп. Несмотря на ее все возрастающую актуальность, эта проблематика до недавнего времени оставалась недостаточно исследованной.

В центре внимания социально-психологических исследований межгрупповых отношений стоят не межгрупповые процессы и явления сами по себе, а отражение этих процессов, т. е. когнитивная сфера, связанная с различными аспектами межгруппового взаимодействия. Социально-психологический анализ концентрирует внимание на проблеме отношений, возникающих в ходе взаимодействия между группами. То есть главным является исследование того, как факт межгруппового взаимодействия отражается в сознании членов групп и предопределяет их восприятие друг другом.

Межгрупповое восприятие обладает двумя характеристиками: целостностью и унифицированностью. *Целостность* в данном случае подразумевает степень совпадения представлений членов этой группы о другой группе. *Унифицированность* показывает степень распространения представлений о другой группе на отдельных ее членов. При этом межгрупповые социально-перцептивные процессы обладают большей устойчивостью, консервативностью, ригидностью, поскольку их субъектом является не один человек, а группа. Формирование таких процессов не только более длительный, но и более сложный процесс, в который включается как индивидуальный жизненный опыт каждого члена группы, так и опыт группы. Как подчеркивает Г. М. Андреева, диапазон возможных сторон, с точки зрения которых воспринимается другая группа, значительно более узок по сравнению с тем, что имеет место в случае межличностного восприятия, так как образ другой группы формируется преимущественно в зависимости от ситуаций совместной межгрупповой деятельности.

Одним из первых исследований, посвященных межгрупповому общению, была работа М. Шерифа. Эксперимент состоял из четырех стадий. На первой подросткам, приславшим в лагерь, была предложена общая деятельность по уборке лагеря, в ходе которой были выявлены стихийно сложившиеся дружеские группы. На второй стадии подростков разделили на две группы так, чтобы разрушить естественно сложившиеся дружеские отношения. При этом было замерено отношение одной группы к другой, не содержащее враждебности по отношению друг к другу. На третьей стадии группам была задана различная деятельность на условиях соревнования. В ее ходе был зафиксирован рост межгрупповой враждебности. На четвертой стадии группы были вновь объединены и занялись общей деятельностью. Замер отношений «бывших» групп друг к другу на этой стадии показал, что межгрупповая враждебность уменьшилась, но не исчезла полностью. Эти исследования показали, что интеракция в условиях конкуренции может способствовать развитию межгрупповой напряженности, но не объяснили полностью, на основании каких механизмов она появляется и/или исчезает.

Зависимость межгруппового восприятия, в частности его адекватности, от характера совместной групповой деятельности проверялась и в экспериментах В. Агеева. Эксперимент заключался в следующем: две группы студентов должны были одновременно сдавать зачет по одному и тому же предмету одному и тому же преподавателю. В двух экспериментальных группах студентам сообщалось, что та группа, которая продемонстрирует в процессе семинарского занятия хорошие знания, получит зачет автоматически, члены же другой группы останутся и будут сдавать зачет обычным путем. Им объяснялось также, что общая групповая оценка будет складываться в ходе семинарского занятия из оценок индивидуальных выступлений, каждое из которых получит определенную сумму баллов. Однако в ходе эксперимента сумма баллов оставалась для испытуемых неизвестной, экспериментатор лишь называл лидирующую группу. Причем в первой ситуации экспериментатор умышленно называл лидирующей все время одну и ту же группу, а во второй ситуации — обе группы попеременно. В третьей группе (выступавшей в качестве контрольной) студентам сообщалось, что автоматический зачет получит не та или иная группа в целом, а лишь часть наиболее успешно выступивших на семинаре студентов независимо от их групповой принадлежности. Результаты показали, что в условиях межгруппового соревнования наблюдалось значительно большее количество выступлений и реплик в поддержку членов своей группы и значительно большее количество попыток регуляции выбора выступающих. Кроме того, гораздо чаще, чем обычно, употреблялись местоимения «мы» и «они», что само по себе является показателем идентификации с группой.

Особенно показательно было объяснение причин победы или поражения своей и чужой групп: успех своей группы объясняли, как правило, внутригрупповыми факторами, а неудачи — факторами внешними (случайными). Успех и неудачи чужой группы объясняли строго противоположным образом. В определенном смысле эти результаты подтвердили данные Шерифа.

Однако при изменении условий эксперимента было показано, что в условиях спортивного соревнования наблюдался резкий рост внутригруппового фаворитизма, а на этапе совместной деятельности, напротив, происходило его резкое уменьшение. Важным моментом в новых условиях был тот факт, что ни у одной из групп не было однозначной победы или однозначного поражения (отряды просто рашижировались по степени успеха). Кроме того, на каждом этапе критерии оценки были очевидными и наглядными. Важным моментом являлась и большая значимость и осмысленность совместной деятельности, объединившей группы.

Новый этап в развитии психологии межгруппового общения был положен в работах А. Тэшфела, который существенно пересмотрел проблематику межгрупповых отношений. Изучая межгрупповую дискриминацию (внутригрупповой фаворитизм по отношению к своей группе и враждебность по отношению к чужой группе), Тэшфел доказывал ведущее значение когнитивных процессов в межгрупповых отношениях. Он показал, что установление позитивного отношения к своей группе наблюдается и в отсутствие объективной основы конфликта между группами, т.е. выступает как универсальная константа межгрупповых отношений.

В его эксперименте студентам показали две картины художников В. Кандинского и П. Клее и предложили посчитать количество точек на каждой картине. Затем произвольно разделили участников эксперимента на две группы: в одну попали те, кто зафиксировал больше точек у Кандинского, в другую — те, кто зафиксировал их больше у Клее. В образовавшихся группах быстро возник эффект «своих» и «чужих» и были выявлены приверженность своей группе (внутригрупповой фаворитизм) и враждебность по отношению к чужой группе. Это позволило Тэшфелу заключить, что причина межгрупповой дискриминации не в характере взаимодействия, а в простом факте осознания принадлежности к своей группе и, как следствие, проявляется враждебность к чужой группе.

Отсюда был сделан и более широкий вывод о том, что межгрупповые отношения включают в себя четыре основных процесса: социальную категоризацию, социальную идентификацию, социальное сравнение, социальную (межгрупповую) дискриминацию. По мнению Тэшфела, независимо от объективных отношений, наличия или отсутствия противоречий между группами факт группового членства сам по себе обуславливает развитие этих четырех когнитивных процессов, приводящих, в конечном счете, к межгрупповой дискриминации.

Ж. Дешамп и Т. Девос предложили *модель межличностно-межгрупповой дифференциации*. В ее основе лежит идея о том, что ситуация раздвоенного мира, разделенного на две взаимоисключающие категории, ведет к процессу когнитивного центризма. При акцентировании данной категоризации у людей одновременно усиливается дифференциация между собой и другими, что может быть названо эгоцентризмом. Авторы также показали, что в глазах членов группы собственная группа выглядит менее однородной, чем чужая группа. Они выдвинули предположение о том, что чем сильнее идентификация с группой, тем более значима межличностная дифференциация внутри группы. Данное положение нашло эмпирическое подтверждение в виде феномена

«само-сверх-конформности». Выявленный феномен выражается в том, что чем больше человек идентифицирует себя с группой, тем больше у него выражена тенденция воспринимать себя отличным от других членов группы, ему важно считать, что он в большей степени, чем другие члены группы, соответствует ее нормам и стандартам.

В целом, можно констатировать, что совместная деятельность групп может способствовать не только развитию, но и уменьшению межгрупповой дискриминации. При наличии значимой для членов разных групп общей совместной деятельности межгрупповая дифференциация, проявляющая себя на когнитивном уровне как констатация различий между «моей» и «чужой» группами, совсем не обязательно в реальном взаимодействии приводит к межгрупповой враждебности.

Межгрупповые отношения и, в частности, представления о «других группах», могут возникать и при отсутствии непосредственного взаимодействия между группами, как, например, в случае отношений между большими группами. Здесь в качестве опосредующего фактора выступает более широкая система социальных условий. Межгрупповая деятельность может выступать и в своих крайне опосредованных безличных формах, например через обмен ценностями культуры. Например, образ другой страны, другого народа чаще всего формируется не в процессе непосредственного взаимодействия, но на основе впечатлений, почерпнутых из художественной литературы, средств массовой информации и т.п.

Особое значение в случае восприятия и взаимодействия больших групп приобретают **стереотипы**. Говоря о стереотипе, необходимо различать две его стороны: стереотип помогает быстро и достаточно надежно категоризировать воспринимаемую группу, т.е. отнести ее к какому-то более широкому классу явлений. В этом качестве стереотип необходим и полезен, поскольку дает относительно быстрое и схематичное знание. Однако при постоянных контактах такое схематичное представление может существенно помешать налаживанию адекватных отношений и продуктивного взаимодействия. Особенно негативно на межгрупповое и межэтническое общение влияют отрицательные стереотипы, часто приводящие к формированию межгрупповой враждебности. В то же время еще в середине прошлого века Д. Кэмпбелл сформулировал «гипотезу контакта», показывающую, что чем больше благоприятных условий для контактов между группами, чем дольше и глубже они взаимодействуют и обмениваются индивидуумами, тем выше удельный вес реальных черт в содержании стереотипа.

Очевидно, что характер межгруппового взаимодействия влияет и на внутригрупповые процессы, например, на удовлетворен-

ность от принадлежности к группе, характер межличностных отношений в группе, групповые решения. В частности, удалось установить, что в случае стабильной неудачи группы в ней значительно ухудшается качество межличностных отношений: уменьшается число связей по типу взаимной симпатии, увеличивается число негативных выборов, наблюдается сдвиг в сторону повышения числа конфликтов. В качестве косвенного результата было обнаружено, что сам интерес к проблемам межличностных отношений более интенсивно выражен именно в «неуспешных» группах.

Эти данные показывают, что малая группа не может рассматриваться как изолированная система, а для объяснения любого внутригруппового процесса необходимо выйти за рамки малой группы.

14.4. Проблема социализации

Понятие социализации включает в себя понимание в качестве субъекта развития не только человека, но и общества, объясняет существующую преемственность в таком развитии. При такой интерпретации человек рассматривается одновременно как объект, так и субъект социального взаимодействия.

Социальное развитие, процесс вхождения человека в окружающую социальную действительность является одной из важнейших сторон его психического развития в целом. Без способности эффективно взаимодействовать с другими людьми в рамках тех или иных социальных групп трудно представить взрослого человека. По сути, именно процесс постоянного взаимодействия человека со своим социальным окружением, все более и более расширяющийся и усложняющийся по мере взросления, является своего рода «двигателем» всех остальных сфер его психического развития.

В процессе социального развития ребенка можно выделить две стороны:

- во-первых, процесс социального развития предполагает постепенную ориентировку ребенка в существующей на данный момент в обществе системе социальных ролей;
- во-вторых, процесс социального развития связан с формированием социального самоопределения и социальной идентичности.

Таким образом, социализация представляет собой двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение человеком социального опыта благодаря постепенному вхождению в систему социальных связей, а с другой — воспроизводство им

системы социальных связей за счет активной деятельности, активного включения в социальную среду. В этом понятии фиксируется как пассивный процесс социальной ориентировки и усвоения социальных нормативов (социально-психологическая адаптация), так и момент активного преобразования человеком и применения им в новых социальных ситуациях усвоенных ранее социальных ролей, норм, ценностей, способов социального самоопределения.

Процесс социализации может быть понят только как единство изменений во всех сферах социального развития, общения, социальной адаптации, социального конструирования, активного воздействия на окружающую действительность. Расширяющаяся в процессе социализации действительность — это социум, в котором он действует, познает и общается, тем самым осваивая не только ближайшую микросреду, но и всю систему социальных отношений. Вместе с этим освоением человек вносит в нее свой опыт, свой творческий подход, поэтому нет другой формы освоения действительности, кроме ее активного преобразования.

Пространство социализации современных людей значительно расширилось и усложнилось. Это связано и с процессами глобализации, и с изменчивостью современной культуры, норм, ценностей и правил поведения людей в мире. Новой эпохе свойственны представления о пассионарности и активности людей в конструировании окружающего мира, ярко выраженное состояние неопределенности в понимании целей и направления развития общества и, к сожалению, такие черты, как серьезные межэтнические и межконфессиональные конфликты. Изменчивость мира и его образа в сознании людей разной ментальности, образования и социальной принадлежности меняет и само представление о межличностных и межгрупповых отношениях и атрактивности партнеров, проблематизируя или, напротив, упрощая контакты с людьми другой культуры.

Таким образом, особенности современной социализации связаны преимущественно с такими феноменами современного мира, как глобализация, неопределенность, информационная культура.

Глобализация ведет к расширению пространства межличностных контактов, взаимодействия между людьми разных культур и к необходимости формирования у детей и подростков толерантности к мультикультурному окружению. Ситуация неопределенности связана с постоянными трансформациями ценностей, норм, эталонов в современном, изменяющемся мире. Поэтому процесс социализации происходит на протяжении всего жизненного пути. Недаром в настоящее время говорится о принципиальной непрерывности процесса социализации. В контексте идеи о непрерыв-

ности процесса социализации является и появление термина **ре-социализация**.

Современная социализация может рассматриваться, как справедливо отмечает З. Бауман, как *«текущая» социализация*. Это понятие исходит из того, что при «жесткой культуре» возможны определенные, жесткие нормы, правила и институты социализации, четко определяющие технологии и результаты воздействия взрослых на подростков. Современная многомерная культура предполагает *«жидкую» социализацию*, в которой возможно многоаспектное и не направленное воздействие, а результат может быть отсроченным, латентным.

Усиление роли информационной культуры в развитии и социализации людей приводит к необходимости введения понятия **информационная социализация**. Главным моментом, определяющим и значение, и сложности, возникающие в процессе изучения информационной социализации, является то, что мир стал более широк и открыт, поэтому для полноценного представления о нем недостаточно только личных знаний и или знаний близких, важна более структурированная, масштабная и объективная информация. Исходя из многочисленных данных, полученных в психологических исследованиях за последние десятилетия, можно увидеть, что люди склонны выбирать определенные источники информации, в том числе и исходя из индивидуальных особенностей восприятия и переработки информации. Так, выделяются люди когнитивно простые и когнитивно сложные, предпочитающие вербальный, образный или слуховой анализаторы в качестве ведущих при выборе способов получения информации. Одни предпочитают информацию, носящую досуговый характер, расслабляющую, другие, наоборот, стимулирующую к действию, помогающую быстро сориентироваться в выборе способа поведения, третьим важна информация, побуждающие к размышлению, анализу различных позиций. Исходя из этого, можно предположить, что анализ индивидуальных и личностных особенностей людей может быть одним из способов как прогнозирования выбора СМИ, так и выбора способа максимально эффективного воздействия.

Современная социальная ситуация предполагает также *тесную связь процессов социализации и индивидуализации*. Успешная самореализация требует социального принятия как мерила успешности и принятия окружающими результатов творческой активности человека. Сочетание этих стремлений основывается на гармоничности взаимосвязи социализации и индивидуализации, что дает возможность связать в единое целое стремления человека к укорененности в определенной группе и сохранении своего стиля деятельности и общения, позволяющие достичь наиболее полной

самореализации человека. Гармоничность взаимосвязи процессов социализации и индивидуализации особенно актуальна в подростковом и юношеском возрасте, так как отражает доминирующие тенденции и задачи развития этого возрастного периода: стремление к осознанию личностной уникальности и целостности и поиски группы идентичности.

Наиболее важным и с теоретической, и с практической точек зрения является изучение механизмов интериоризации людьми, прежде всего, детьми и подростками, значимых для общества нравственных норм, эталонов и правил поведения. Не менее значимой является и проблема разработки адекватных для разных возрастных и социальных групп условий и средств, оптимизирующих процесс формирования просоциальной мотивации и активности. Появая мотивация появляется либо в результате идентификации (отождествления) ребенком себя со значимыми взрослыми, либо с развитием индивидуальных и социальных переживаний. Индивидуальные переживания помогают принятию себя и формированию самосознания, социальные переживания помогают принимать социальное окружение и его нормы и ценности.

Исходя из того, что социализация рассматривается и как процесс, и как результат активного вхождения человека в социальный мир, выделяется понятие **социализированность** как характеристика продукта (результата) этого процесса. Анализ социализированности позволил выделить семь критериев, определяющих успешность вхождения человека в социальную группу:

- положительное отношение к нормам и ценностям группы;
- взаимное принятие индивида и группы;
- наличие большого количества разных групп идентичности;
- высокий социометрический статус хотя бы в одной из групп идентичности;
- социальная успешность хотя бы в одной из официальных групп идентичности (например, школьная успеваемость);
- дифференцированность представлений о себе;
- положительная временная перспектива.

Те конкретные группы, в которых личность приобщается к системам норм и ценностей и которые выступают своеобразными трансляторами социального опыта, называют **институтами социализации**. К основным институтам социализации относят семью и образовательные учреждения.

Семья как элемент макросреды является проводником ребенка в культуру. Многочисленные исследования показывают, что и при достаточной культурной разнородности общества родители становятся референтным источником выбора ценностей и моделей поведения, прежде всего, в тех областях, в которых культурные нормы стабильны.

Наряду с семьей *система образования* традиционно выделяется как второй ведущий институт социализации. В этом своем качестве она обладает рядом специфических особенностей: отчетливо выраженным целенаправленным характером, ориентацией на идеальную модель, временную фиксацию сроков воздействия и наличие штата профессиональных социализаторов, отношения ребенка с которыми существенно отличаются от характера межличностных отношений в предыдущем, семейном институте социализации.

Наряду с семьей и системой образования сегодня к сильнейшим агентам социального влияния на личность все чаще относят *средства массовой информации*.

Информационное пространство не может рассматриваться изолированно от общего пространства социализации человека, оно входит в общую структуру поля социализации. В то же время, если динамика и институты социализации исследованы достаточно широко и многогранно, то разные виды и источники информации, которые также могут рассматриваться как разновидность социализационных институтов, практически не изучены. Разделяя понятия информационного пространства как общего социокультурного пространства, в котором живут, общаются и действуют люди, и понятия информационного поля, представляющего конкретный источник или группу источников информации, представляется целесообразным выделить несколько критериев, на основании которых можно разделить источники информации на группы. Такими критериями могут быть:

- степень влияния и/или степень доверия к информации;
- форма представленности информации (визуальная, вербальная, аудиоинформация);
- принадлежность к определенным информационным группам (печатный или электронные, фильмы, книги, журналы, музыка и т.д.);
- содержание информации (здоровье, развлечение, хобби, мода, косметика, автомобили и т.д.);
- целевая направленность информации (возрастная, гендерная, профессиональная, и т.д.).

В зависимости от института социализации (издания, группы изданий) и в соответствии с ними происходит процесс категоризации и, затем, самокатегоризации подростков. На основании этого вырабатывается не только отношение/переживание представленной в данном виде издания информации, но и выбор группы, стиля поведения, иногда и стиля жизни в целом. Поэтому часто по выбору наиболее значимого для подростка источника информации можно судить и о его интересах, и о группе идентичности, и, наоборот, можно на основании самокатегоризации или

групповой идентичности предположить направление информационной социализации.

Несомненно, что информационная социализация связана с социальными представлениями людей, так как установки и апперцептивные поля людей не могут не повлиять в качестве своеобразного «избирательного внимания» на выбор и источника, и содержания информации. В то же время сама воспринимаемая информация влияет на уже имеющуюся систему понятий, изменяя и/или частично модифицируя ее.

Особый интерес в этом плане представляют электронные средства массовой информации, как в плане способа подачи материала, так и в плане более глубокого воздействия на личность реципиентов. При этом важным моментом является то, что наиболее активно Интернетом пользуются именно подростки, для которых Интернет стал одной из привычных граней бытия и для которых операциональная сторона использования электронных СМИ не представляет сложностей, в отличие от более старших поколений.

Институты социализации, осуществляя свое воздействие на личность, как бы сталкиваются с системой воздействия, которая задается большой социальной группой, в частности, через традиции, обычаи, привычки, образ жизни. От того, какой будет та равнодействующая, которая сложится из систем таких воздействий, зависит конкретный результат социализации. Таким образом, проблема социализации при дальнейшем развитии исследований должна предстать как своеобразное связующее звено в изучении соотносительной роли малых и больших групп в развитии личности.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ

1. Какова структура общения?
2. Какие ведущие стороны общения выделяются в социальной психологии?
3. В чем значение перцептивной стороны общения?
4. Какие механизмы формирования образа другого существуют в психологии?
5. В чем суть каузальной атрибуции?
6. Какие эффекты определяют восприятие человека человеком?
7. Каковы функции коммуникации в общении?
8. В чем причина возникновения коммуникативных барьеров?
9. Как влияет интеракция на развитие общения?
10. Какие виды групп выделены в социальной психологии?
11. Каковы характерные черты малой группы?
12. Что такое групповая дифференциация?

13. В чем отличие лидера от социометрической звезды?
14. Что объединяет понятия негативизма и конформизма?
15. Каковы основные стили лидерства и в чем они выражаются?
16. В чем проявляется эффект группового фаворитизма?
17. Как влияют стереотипы на межгрупповое восприятие?
18. Каковы особенности современной социализации?
19. Какие институты социализации выделяются в настоящее время?

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

Андреева Г.М. Психология социального познания. Любое издание.

Андреева Г.М. Социальная психология. — Любое издание.

Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Зарубежная социальная психология XX столетия. — М., 2001.

Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. Психология малой группы. — М., Аспект-Пресс, 2001.

Майерс Д. Социальная психология: пер. с англ. — СПб., 1997.

Адаптация — постоянный процесс активного приспособления человека к окружающей (прежде всего социальной) среде.

Активность — деятельностное состояние живых существ, являющееся важнейшим условием их существования.

Амбивалентность чувств — двойственность, противоречивость нескольких, одновременно испытываемых эмоциональных состояний.

Антропологизм — концепция, в которой утверждается взгляд на человека как на высшее и совершеннейшее произведение природы, познание которого дает ключ к ее тайнам.

Апперцепция — зависимость восприятия от прошлого опыта и от содержания деятельности человека.

Астения — состояние психической слабости, появляющееся в повышенной утомляемости, снижении работоспособности, неустойчивости настроения.

Архетип — центральное понятие аналитической психологии Юнга. Представляет собой образы, отражающие содержание культуры данного общества, которые передаются от поколения к поколению и скрыты в коллективном бессознательном.

Ассоциатизм — первая психологическая школа, возникшая в XVIII веке. Объясняла происхождение всех психических процессов принципом ассоциации.

Бессознательное — совокупность психических процессов и состояний, в существовании которых и влиянии на свою активность субъект не отдает себе отчета.

Бихевиоризм — психологическое направление, отрицающее сознание как предмет исследования и сводящее психику к различным формам поведения.

Гештальтпсихология — психологическое направление, выдвинувшее программу изучения психики с точки зрения целостных структур — гештальтов, первичных по отношению к своим компонентам.

Глубинная психология (психоанализ) — ряд психологических школ, придающих решающее значение в организации человеческого поведения бессознательным, расположенным в слоях психики мотивам (влечениям, желаниям).

Гуманистическая психология — психологическое направление, признающее главным предметом исследования личность человека, рассматриваемую как уникальную целостную систему, стремящуюся к самоактуализации и постоянному личностному росту.

Детерминизм — закономерная и необходимая зависимость психических явлений от порождающих их фактов. Психологический детерминизм исходит из всеобщей причинной обусловленности психических явлений и состояний.

Знак — предмет или явление, служащие представителями других предмета или явления.

Идентификация — уподобление, отождествление с чем-либо или с кем-либо.

Идентичность — целостная система, включающая личностную (персональную), социальную, культурную, соматическую и другие виды идентичности. Личностная идентичность подразумевает личную тождественность и преемственность своего прошлого, настоящего и будущего.

Индивидуальный стиль деятельности — устойчивая, индивидуально-специфическая система психологических средств и способов выполнения деятельности.

Инсайт — внезапное и невыводимое из прошлого опыта понимание существенных отношений и структуры ситуации в целом, на основе которого достигается осмысленное решение проблемы.

Интеллект — относительно устойчивая система умственных действий, операций и способностей, определяющая когнитивный стиль субъекта, направляющая на формирование адекватной схемы окружающего мира и Образа-Я.

Интуиция — способность непосредственного постижения истины.

Интериоризация — формирование внутренних структур человеческой психики благодаря усвоению внешнего опыта, переданного другими в виде сообщения или формы поведения.

Интенциональность — направленность (устремленность) сознания на предмет.

Катарсис — эмоциональное потрясение, вызывающее состояние внутреннего очищения, разрядки.

Креативность — творческие способности человека, проявляющиеся в разных сферах деятельности и характеризующие его личность.

Когнитивная психология — психологическое направление, рассматривающее психику как систему, предназначенную для переработки информации.

Компенсация — возмещение, уравнивание деятельности плохо развитых или нарушенных психических функций путем использования высоко развитых или сохранных функций.

Методология — учение о способах организации и построения теоретической и практической деятельности человека.

Мотив — побуждение к деятельности, связанное со стремлением к удовлетворению потребности.

Одаренность — качественно своеобразное сочетание способностей, обеспечивающее успешное выполнение деятельности.

Онтогенез — процесс формирования основных структур психики индивида в течение его жизни.

Педагогика — наука о воспитании и обучении человека, раскрывающая цели и закономерности этих процессов.

Перцепция (восприятие) — процесс непосредственного и активного воссоздания образов объектов.

Познавательные (когнитивные) процессы — психические процессы, отражающие различные стороны действительности в виде образов или представлений (восприятие, память), которые впоследствии преобразуются при помощи мышления и воображения. Эти процессы являются инструментами познания окружающего мира, картина которого создается на основе полученных познавательными процессами данных.

Психоанализ — метод исследования глубинных, бессознательных структур психики.

Психодинамические качества — понятие, связывающее свойства нервной системы, обусловленные динамикой ее функционирования, с психологическими качествами личности — тревожностью, агрессивностью, общительностью и т.д.

Психология — наука о закономерностях развития и функционирования психики как особой формы жизнедеятельности.

Ресоциализация — повторная социализация, которая происходит на протяжении всей жизни субъекта и связана с изменением установок, целей, норм и ценностей жизни.

Рефлексия (интроспекция, самонаблюдение) — процесс самопознания человеком своих внутренних психических состояний и переживаний. Рефлексия является одним из первых методов исследования психики.

Сензитивность — повышенная чувствительность живого существа к происходящим с ним событиям. Существующие в онтогенезе сензитивные периоды обеспечивают оптимальную отзывчивость на определенное воздействие, выражающуюся в быстром росте соответствующей функции (восприятия, речи и т.д.).

Сенсорика (ощущения) — непосредственное и активное отображение отдельных свойств и качеств предметов.

Социализация — процесс и результат активного присвоения человеком норм, идеалов, ценностных ориентаций, установок и правил поведения, значимых для его социального окружения.

Способности — индивидуально-психологические особенности, обуславливающие легкость и быстроту обучения.

Тест — стандартизированная система заданий, позволяющая быстро и объективно измерить уровень развития определенного психологического качества. Выделяют тесты интеллекта, тесты одаренности (креативности), тесты достижений и личностные тесты.

Трансфер — применяемый в психоанализе термин, обозначающий перенос на психотерапевта эмоционального отношения пациента к значимым для него людям, прежде всего родителям.

Установки — бессознательная готовность человека действовать определенным образом и в определенном направлении.

Филогенез — процесс возникновения и исторического развития психики животных и человека.

Фрустрация — психическое состояние человека, вызванное трудностями (объективными или субъективными), возникающими в процессе достижения цели.

Этиология — наука об общепсихологических основах и закономерностях поведения животных.

Я-концепция — относительно устойчивая, дифференцированная и более или менее осознанная система представлений о самом себе.

Приложение к главе 9

Диагностика мышления

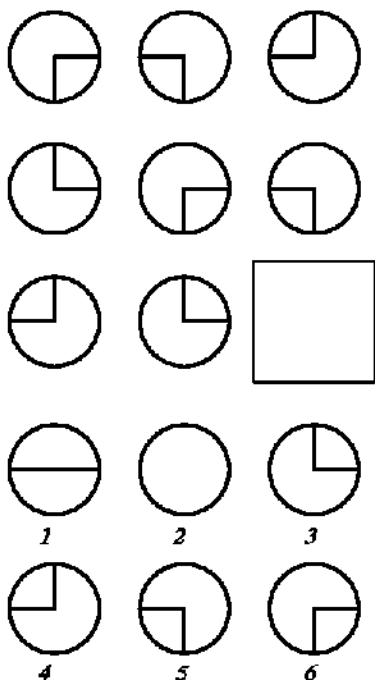
Проверьте уровень развития своего мышления (образного и вербального).

Для проведения тестирования попросите кого-то из своих знакомых предъявить вам стимульный материал тестов, но не давайте им инструкции по анализу результатов и не заглядывайте в нее сами до проведения диагностики. Если вы будете знать способ интерпретации заранее, данные не будут объективными. После получения материала проанализируйте полученные данные и сделайте заключение. При желании можно провести психологическую мини-диагностику и своих знакомых.

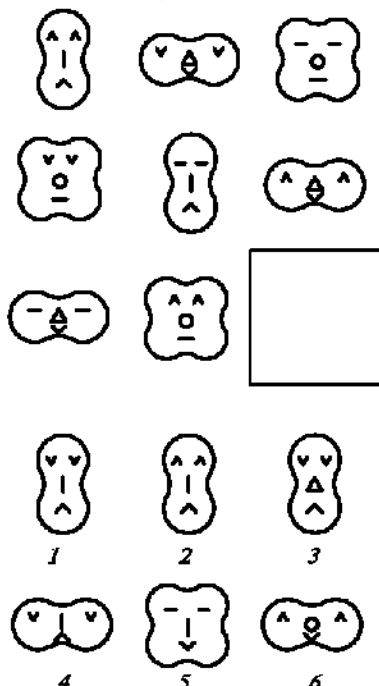
Диагностика образного мышления. Тест Айзенка (отрывки)

Стимульный материал

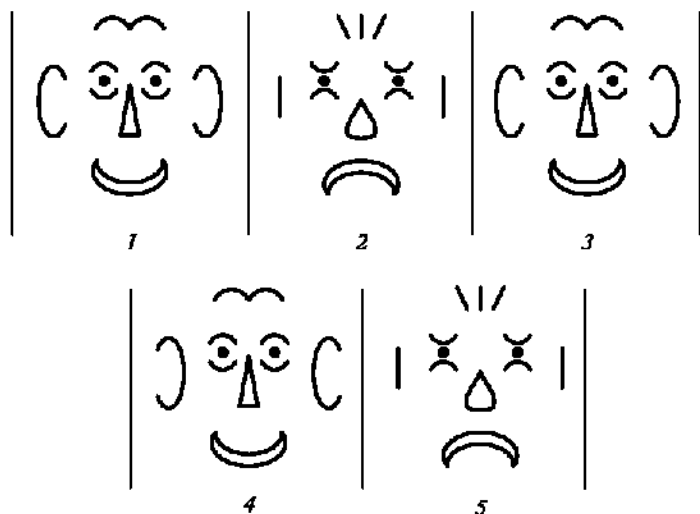
Первое задание



Второе задание



Третье задание



Инструкция

Для первых двух заданий: какая из шести пронумерованных фигур подходит для пустого квадрата (напишите номер в квадрате).

Для третьего задания: подчеркните лишнее.

Анализ результатов

В первом задании правильный ответ — фигура № 6, так как сектор поворачивается на 90° против часовой стрелки в каждом столбце и в каждом ряду.

Во втором задании правильный ответ — фигура № 1, есть три очертания голов, три типа носов, ртов и бровей, каждый встречается один раз в каждом столбце и в каждом ряду.

В третьем задании правильный ответ — фигура № 4, идентичные фигуры 1 и 3, а также 2 и 5.

За каждый правильный ответ — 1 балл, неправильный — 0.

Диагностика вербального мышления

Словесные пропорции

$$\frac{\text{Х}}{\text{стихотворение}} = \frac{\text{скульптор}}{\text{У}}$$

Стимульный материал

- А. Проза — скульптор
- Б. Песня — постамент
- В. Строфа — музыкант
- Г. Поэт — статуя
- Д. Сборник — выставка

$$\frac{X}{\text{цепь}} = \frac{\text{бусина}}{Y}$$

$$\frac{X}{\text{спорить}} = \frac{\text{информировать}}{Y}$$

$$\frac{X}{\text{животное}} = \frac{\text{кожура}}{Y}$$

$$\frac{X}{\text{пробка}} = \frac{\text{коробка}}{Y}$$

$$\frac{X}{\text{бивни}} = \frac{\text{олень}}{Y}$$

$$\frac{X}{\text{контрально}} = \frac{\text{тенор}}{Y}$$

$$\frac{X}{\text{повесить}} = \frac{\text{гильотина}}{Y}$$

$$\frac{X}{\text{дерево}} = \frac{\text{сжевика}}{Y}$$

- А. Звено — жемчуг
- Б. Звено — бусы
- В. Часы — жемчужина
- Г. Натяжение — сжатие
- Д. Железо — бижутерия

- А. Шутить — зубрить
- Б. Мирить — обманывать
- Г. Дискутировать — сообщать
- Д. Разговаривать — предполагать
- В. Разговаривать — спорить

- А. Птица — скорлупа
- Б. Скорлупа — шелуха
- В. Хищник — млекопитающее
- Г. Шерсть — мандарин
- Д. Кожа — апельсин

- А. Штопор — гвоздь
- Б. Сургуч — ручка
- В. Затычка — контейнер
- Г. Глухой — пустой
- Д. Бутылка — крышка

- А. Слон — рога
- Б. Слониха — олениха
- В. Хобот — нос
- Г. Слон — олененок
- Д. Зубы — копыта

- А. Певец — ария
- Б. Сопрانو — бас
- В. Соната — опера
- Г. Солист — баритон
- Д. Соло — песня

- А. Всплеск — обезглавить
- Б. Веревка — удушить
- В. Пират — король
- Г. Расстрелять — пистолет
- Д. Помыловать — угощение

- А. Куст — малина
- Б. Пальма — ананас
- В. Лес — заросли
- Г. Яблоня — медведь
- Д. Яблоко — куст

$$\frac{X}{\text{горох}} = \frac{\text{скорлупа}}{Y}$$

$$\frac{X}{\text{корова}} = \frac{\text{конина}}{Y}$$

$$\frac{X}{\text{предложение}} = \frac{\text{предложение}}{Y}$$

- А. Зеленый — твердый
- Б. Сладкий — хрупкий
- В. Суп — мусор
- Г. Стручок — орех
- Д. Семена — панцирь

- А. Бык — свинина
- Б. Хлев — стойло
- В. Говядина — лопадь
- Г. Стадо — кошица
- Д. Седло — жаркос

- А. Заманчивый — лостный
- Б. Текст — страница
- В. Слово — абзац
- Г. Предлог — залог
- Д. Фраза — рассмотрение

Инструкция: Посмотрите на эти слова. В правой колонке и левой колонках написаны пропорции, в которых недостающее слово обозначено буквами X и Y. Подумайте и выберите среди предложенных для ответа слов пару, которая подходит к данной пропорции. Помните, что только одна пара из предложенных вариантов является правильным ответом.

Проведение теста: Все пропорции предъявляются одновременно. Ответы не проговариваются вслух, но пустые слова подчеркиваются.

Анализ результатов: При интерпретации полученных данных обращается внимание только на количество правильных ответов. Каждый правильный ответ оценивается в 1 балл, неправильный — 0 баллов. В норме нужно набрать от 10 до 11 баллов.

Приложение к главе 12

Диагностика индивидуальных особенностей

Проведите изучение своих индивидуальных особенностей, выявив соотношение различных типов акцентуации в своем характере.

Для проведения тестирования попросите кого-то из своих знакомых предъявить Вам стимульный материал тестов, но не давайте им инструкции по анализу результатов и не заглядывайте в них сами до проведения диагностики. Если вы будете знать способ интерпретации заранее, данные не будут объективными. После получения материала проанализируйте полученные данные и сделайте заключение. При желании можно провести психологическую минт-диагностику и своих знакомых.

Анкета Шмишека

Стимульный материал

1. Является ли Ваше настроение в общем веселым и беззаботным?
2. Обидчивы ли Вы?
3. Случалось ли Вам иногда быстро заплакать?
4. Всегда ли Вы считаете себя правым в том деле, которое делаете, и Вы не успокоитесь, пока не убедитесь в этом?
5. Считаете ли Вы себя более смелым, чем в детстве?
6. Может ли Ваше настроение изменяться от ликующей радости до глубокой печали?
7. Паходите ли Вы в компаниях в центре внимания?
8. Бывают ли у Вас дни, когда Вы без достаточных оснований находитесь в утрюмом и раздражительном настроении и ни с кем не хотите разговаривать?
9. Серьезный ли Вы человек?
10. Можете ли Вы сильно воодушевиться?
11. Предприимчивы ли Вы?
12. Быстро ли Вы забываете, когда Вас кто-нибудь обидит?
13. Мягкосердечный ли Вы человек?
14. Пытаетесь ли Вы после того, как опустили письмо в почтовый ящик, проверить не застряло ли оно?
15. Всегда ли Вы добросовестны в работе?
16. Боялись ли Вы в детстве грозы или собак?
17. Считаете ли Вы других людей недостаточно подантичными?
18. Сильно ли Ваше настроение зависит от жизненных событий и переживаний?
19. Всегда ли Вы прямодушны со своими знакомыми?
20. Бывает ли Ваше настроение чаще всего подавленным?
21. Были ли у Вас истерические припадки или истощение нервной системы?
22. Склонны ли Вы к состоянию сильного внутреннего беспокойства или страстным стремлениям?
23. Трудно ли Вам длительное время просидеть на одном месте?
24. Боритесь ли Вы за свои интересы, когда кто-либо поступает с Вами несправедливо?
25. Смогли бы Вы убить человека?
26. Очень ли Вам мешает неровно постланная скатерть или косо повешенная занавеска? Устраняете ли Вы сразу эти недостатки?
27. Боялись ли Вы в детстве оставаться один в квартире?
28. Часто ли у Вас без причин меняется настроение?
29. Всегда ли Вы старательно относитесь к своей деятельности?
30. Быстро ли Вы можете разгневаться?
31. Можете ли Вы быть бесшабашно веселым?
32. Можете ли Вы иногда целиком проникнуться чувством радости?
33. Подходите ли Вы для проведения увеселительных мероприятий?
34. Высказываете ли Вы обычно людям свое откровенное мнение по тому или иному вопросу?

35. Влияет ли на Вас вид крови?
36. Охотно ли Вы занимаетесь деятельностью, связанной с большой ответственностью?
37. Склонны ли Вы вступиться за человека, с которым поступили несправедливо?
38. Трудно ли Вам сходить в темный подвал?
39. Выполняете ли Вы кропотливую черную работу так же медленно и тщательно, как и любимое Вами дело?
40. Являетесь ли Вы общительным человеком?
41. Охотно ли Вы в школе читали стихи?
42. Убегали ли Вы в детстве из дома?
43. Тяжело ли Вы воспринимаете жизнь?
44. Бывали ли у Вас конфликты и неприятности, которые так изматывали Вам нервы, что Вы не выходили на работу (в институт)?
45. Можно ли сказать, что Вы и в неудачах не теряете чувства юмора?
46. Делаете ли Вы шаг к примирению, если вас кто-либо оскорбит?
47. Любите ли Вы животных?
48. Уйдете ли Вы из института, с работы или из дома, если у Вас там что-нибудь будет не в порядке?
49. Мучают ли Вас неопределенные мысли, что с Вами или вашими родственниками может случиться какое-нибудь несчастье?
50. Считаете ли Вы, что ваше настроение зависит от погоды?
51. Трудно ли Вам выступить на сцене перед большой аудиторией?
52. Можете ли Вы выйти из себя и дать волю рукам, если кто-либо умышленно вас грубо рассердит?
53. Много ли Вы общаетесь?
54. Если Вы будете чем-либо разочарованы, то придете ли Вы в отчаяние?
55. Нравится ли Вам организаторская работа?
56. Упорно ли Вы стремитесь к своей цели, если на пути встречаются препятствия?
57. Может ли Вас так захватить кинофильм, книга и т. п., что слезы выступят на глазах?
58. Трудно ли Вам будет заснуть, если Вы целый день размышляли над своим будущим или какой-либо проблемой?
59. Приходилось ли Вам в школе пользоваться подсказкой или списывать домашнее задание?
60. Трудно ли Вам пройти ночью через кладбище?
61. Следите ли Вы с большим вниманием, чтобы каждая вещь в доме лежала на своем месте?
62. Приходилось ли Вам лечь спать в хорошем настроении, а проснуться в удрученном и еще несколько часов так оставаться?
63. Легко ли Вы приспосабливаетесь к новой ситуации?
64. Есть ли у Вас предрасположение к головной боли?
65. Часто ли Вы смеетесь?
66. Можете ли Вы быть приветливы с людьми, не открывая своего истинного отношения к ним?

67. Можно ли Вас назвать оживленным и бойким человеком?
68. Сильно ли Вы страдаете от несправедливости?
69. Можно ли Вас назвать страстным любителем природы?
70. Есть ли у Вас привычка проверять перед сном или перед тем как уйти, выключены ли приборы, заперта ли дверь и т.п.?
71. Путливы ли Вы?
72. Бывает ли, что Вы чувствуете себя «на седьмом небе», хотя объективных причин для этого нет?
73. Охотно ли Вы участвовали в детстве или в юности в кружках художественной самостоятельности, драмкружке и т.п.?
74. Тянет ли Вас иногда в даль?
75. Находите ли Вы будущее pessimистичным?
76. Может ли Ваше настроение изменяться от высочайшей радости до глубокой тоски, за короткий промежуток времени?
77. Легко ли поднимается ваше настроение в дружеской компании?
78. Долго ли Вы живете?
79. Сильно ли Вы переживаете, если у другого человека случилось горе?
80. Была ли у Вас в школе привычка переписывать лист тетради, если Вы поставили на нем кляксу, сделали ошибку и т.п.?
81. Можно ли сказать, что Вы больше недоверчивы и осторожны, чем доверчивы?
82. Часто ли Вы видите страшные сны?
83. Возникала ли у Вас мысль против воли прыгнуть с моста или под приближающийся поезд (но не как попытка самоубийства)?
84. Становитесь ли Вы радостным в веселом окружении?
85. Легко ли Вы можете отвлечься от обременительных мыслей и не думать о них постоянно?
86. Трудно ли Вам сдерживать себя, если Вы разозлитесь?
87. Предпочитаете ли Вы во время беседы молчать (да) или словоохотливый (нет)?
88. Смогли бы Вы, если бы пришлось играть в спектакле, с полным проникновением и перевоплощением войти в роль и забыть о себе?

Ключ

Гипертимная акцентуация

Да — 1, 11, 23, 33, 45, 55, 67, 77

Коэффициент — 3

Боязливая (тревожная, психостеническая) акцентуация

Да — 16, 27, 38, 49, 60, 71, 82

Нет — 5

Коэффициент — 3

Дистимная акцентуация

Да — 9, 20, 43, 75, 87

Нет — 31, 53, 65

Коэффициент — 3

Педантическая акцентуация

Да — 4, 14, 17, 26, 39, 48, 58, 61, 70, 80, 83

Нет — 36

Коэффициент — 2

Возбудимая акцентуация

Да — 8, 22, 30, 42, 52, 64, 74, 86

Коэффициент — 3

Эмотивная (сензитивная) акцентуация

Да — 3, 13, 35, 46, 47, 78

Нет — 25

Коэффициент — 3

Застывающая акцентуация

Да — 2, 15, 24, 34, 36, 56, 68

Нет — 37

Коэффициент — 3

Демонстративная (истероидная) акцентуация

Да — 7, 19, 21, 29, 41, 44, 63, 66, 73, 85, 88

Нет — 51

Коэффициент — 2

Циклотимная акцентуация

Да — 18, 28, 40, 50, 62, 72, 76, 84

Коэффициент — 3

Экзальтированная акцентуация

Да — 6, 10, 32, 54, 57, 69

Коэффициент — 4

Просуммируйте количество баллов по каждой акцентуации, умножьте на данный коэффициент, а затем разделите полученное число на 100. Таким образом, Вы получите процентное соотношение каждого вида акцентуации в Вашем характере.

Предисловие	3
Глава 1. Предмет психологии, ее методология и методы	5
1.1. Предмет психологии, ее связь с другими науками	5
1.2. Основные факторы и принципы, определяющие развитие психологической науки	7
1.3. Методологические проблемы современной психологии.....	18
1.4. Методы психологии	20
Глава 2. История развития психологической науки.....	27
2.1. Этапы развития психологии.....	27
2.2. Возникновение ассоциатизма	33
2.3. Методологический кризис	37
2.4. Характеристика основных психологических школ.....	42
Глава 3. Биологические основания психики.....	62
3.1. Первые исследования биологических оснований психики	62
3.2. Эволюционная теория Ч. Дарвина.....	65
3.3. Психофизиология органов чувств, психофизика и психометрия.....	67
3.4. Теория доминанты.....	70
3.5. Теория рефлекса	71
Глава 4. Поведение и деятельность.....	75
4.1. Понятие активности, ее виды.....	75
4.2. Теории деятельности С. Л. Рубинштейна и А. П. Леонтьева.....	76
4.3. Исследования поведения в бихевиоризме.....	81
Глава 5. Развитие психики. Психика и сознание	87
5.1. Развитие психики в филогенезе.....	87
5.2. Возникновение и развитие сознания	89
5.3. Уровни и структура сознания.....	91
5.4. Развитие психики в онтогенезе.....	95
Глава 6. Психология развития и возрастная психология	103
6.1. Факторы и закономерности, определяющие развитие психики	103

6.2. Психическое развитие на первых этапах онтогенеза	111
6.3. Развитие психики в младшем школьном, подростковом и юношеском возрасте	136
6.4. Психическое развитие в период зрелости и старения	157
Глава 7. Психологическая характеристика ощущения и восприятия	165
7.1. Общее понятие об ощущении	165
7.2. Общая характеристика восприятия, теории восприятия, его свойства	174
7.3. Восприятие формы, цвета, пространства, движения и времени	179
Глава 8. Психология памяти	189
8.1. Теории памяти	189
8.2. Процессы памяти	191
8.3. Виды памяти	197
Глава 9. Мышление и речь	208
9.1. Мышление: определение, свойства, подходы к исследованию	208
9.2. Формы и операции мышления	211
9.3. Виды мышления	213
9.4. Решение задач	220
9.5. Речь и язык	222
9.6. Виды и функции речи	225
9.7. Формы слова, их характеристика	229
Глава 10. Воображение. Внимание	233
10.1. Понятие воображения, виды воображения	233
10.2. Операции воображения. Связь воображения с эмоциональными и когнитивными процессами	235
10.3. Понятие внимания, подходы к его исследованию	239
10.4. Виды и свойства внимания	242
Глава 11. Проблема мотиваций и эмоций	245
11.1. Психология мотивации, ее общая характеристика	245
11.2. Классификация эмоциональных процессов, их роль в регуляции деятельности	249
11.3. Теории эмоций	260
11.4. Общая характеристика воли и произвольности	268
Глава 12. Проблема индивидуальности	273
12.1. Понятия: индивид, индивидуальность, субъект, личность, их общая характеристика	273
12.2. Уровни индивидуальности, понятие о психодинамических качествах	274

12.3. Типология индивидуальности. Понятие о стиле деятельности человека	283
Глава 13. Проблема личности в психологии	291
13.1. Теории личности	291
13.2. Общая характеристика состояния проблемы личности в современной психологии	333
13.3. Я-концепция, Образ-Я и идентичность	335
13.4. Механизмы развития и психологической защиты	343
Глава 14. Общая характеристика социальной психологии	349
14.1. Психологическая характеристика взаимодействия и общения, стороны и структура общения	349
14.2. Понятия большой и малой группы, общая характеристика групповой динамики	360
14.3. Психология межгрупповых отношений	372
14.4. Проблема социализации	377
Словарь терминов	384
Приложения	388

Учебное издание

Марпицковская Татьяна Давидовна

Психология

Учебник

Редактор *Р. К. Лопина*

Технический редактор *Е. Ф. Коржуева*

Компьютерная верстка: *Л. М. Беляева*

Корректор *А. П. Сизова*

Изд. № 101116414. Подписано в печать 14.06.2013. Формат 60 × 90/16.

Гарнитура «Ньютон». Бумага офсетная № 1. Печать офсетная. Усл. печ. л. 25,0.

Тираж 2 000 экз. Заказ №

ООО «Издательский центр «Академия». www.academia-moscow.ru

129085, Москва, пр-т Мира, 101В, стр. 1.

Тел./факс: (495) 648 0507, 616 00 29.

Санитарно-эпидемиологическое заключение № РОСС RU. АЕ51. Н 16476 от 05.04.2013.

Отпечатано в полном соответствии с качеством электронных носителей,
предоставленных издательством в ОАО «Саратовский полиграфический комбинат».
410004, г. Саратов, ул. Чернышевского, 59. www.sarpk.ru